

Universidade de Évora – Portugal

Mestrado em Educação

**A EDUCAÇÃO SEXUAL NO CURRÍCULO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS**

**Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade de
Évora para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação.**

Autora: Ana Lucia Alves do Nascimento

Orientador: Prof.º Doutor José Carlos Bravo Nico



Évora, Portugal

Setembro de 2010

Universidade de Évora – Portugal

Mestrado em Educação

**A EDUCAÇÃO SEXUAL NO CURRÍCULO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DAS SÉRIES INICIAIS**

**Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Universidade de
Évora para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação.**

Autora: Ana Lucia Alves do Nascimento

Dissertação apresentada para obtenção do grau de
Mestre em Ciências da Educação sob à orientação
do Professor, Doutor. José Carlos Bravo Nico.

Évora, Portugal

Setembro de 2010

DEDICATÓRIA

Dedico a todos os professores que colaboraram com a proposta deste trabalho. Em especial, Prof^o Vítor Trindade e Prof^o José Carlos Bravo Nico.

AGRADECIMENTOS

Aos meus alunos com quem sempre aprendo a questionar os problemas da sexualidade humana em sala de aula.

Aos meus amigos que me incentivaram, nesta jornada em especial, Yêda Lúcia e Rita Martins.

À minha família e em especial, ao meu irmão, Agilson *in memorium* que faleceu levando o sonho de viajar comigo até Évora, no ato da minha defesa.

À minha mãe genética Djanir e Maria Nita, “mãe de coração”.

Epígrafe

A Educação Sexual, especificamente, deve ter o objetivo de promover a felicidade, preparando as pessoas para usarem de maneira responsável sua liberdade, sendo assim um agente de promoção da felicidade individual e coletiva. Deve, em outras palavras, estar a serviço não só do indivíduo, mas também da sociedade.

Nelson Vitiello

RESUMO

O presente trabalho trata da reflexão no curso de Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O curso é o Programa Especial de Graduação de Professores – PGP, que qualifica professores da rede municipal do Estado de Alagoas, para Licenciatura das Séries Iniciais em nível superior. O motivo do estudo se deu por conta da não inserção da Educação da Sexual na sua grade curricular. Para tanto, foi imprescindível a análise das matrizes curriculares do curso em estudo, como também outros documentos que pudessem comprovar a veracidade dos fatos. A Educação Sexual como Tema Transversal nos currículos escolares é uma proposta da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB nº 9.394/96, que da mesma maneira que impõe a “Orientação Sexual” em sala de aula, não habilita seus professores para tal orientação. O currículo de Formação de Professor, no caso o PGP está bem distante do que se espera da preparação do professor para atender aos anseios de uma proposta pedagógica, que direcione as questões do exercício da sexualidade humana. Daí a importância de se fazer uma reflexão na grade curricular, para que assim seja possível oferecer uma formação docente dentro dos princípios da realidade sócio-cultural, atendendo aos alunos com segurança e com naturalidade nas dúvidas que se referem ao exercício da sexualidade humana.

Palavras – chave: Educação Sexual – Formação de Professor – Currículo.

ABSTRACT

This paper deals with the reflection in teacher training courses the initial grades of elementary school. The course is the Special Program for Graduate Teachers - PGP, which qualifies teachers in the municipal system of the State of Alagoas, in the series initiated in Degree level. The reason the study was not due to the inclusion of Sex Education in their grade curriculum. Thus, it was essential to review the course curriculum of the matrices under study, as well as other documents that could prove the truth of the facts. Sex Education as Topic Cross in school is a proposal of the Law of Guidelines and Bases of Education Brasileira - LDB N° 9394/96, which requires the same way as the "Sexual Orientation" in the classroom, not empowering their teachers for this orientation. The curriculum of teacher training, where the PGP is well away from what is expected of the teacher preparation to meet the aspirations of a pedagogical proposal, which target the issues of the exercise of human sexuality. Hence the importance of being a reflection in grade curriculum, so that is possible to offer a teacher training in the principles of socio-cultural reality, given the students safely and naturally with the questions that concern the exercise of human sexuality.

Palavras - chave: Sexual Education - Teacher Training - Curriculum.

ÍNDICE DE TABELAS

Quadro nº 01	Número de alunos/professores por sexo do Pólo de Marechal Deodoro.
Quadro nº 02	Campus I e cursos ofertados na FUNESA – Arapiraca/Al.
Quadro nº 03	Campus II e cursos ofertados na FUNESA – Santana do Ipanema/Al.
Quadro nº 04	Campus III e cursos ofertados na FUNESA – Palmeira dos Índios/Al.
Quadro nº 05	Campus IV e cursos ofertados na FUNESA – União dos Palmares/Al.
Quadro nº 06	Campus V e os cursos na FUNESA – São Miguel dos Campos/Al.
Quadro nº 07	Distribuição dos Pólos do PGP nos municípios de Alagoas.
Quadro nº 08	Distribuição das turmas do Pólo de Marechal Deodoro por municípios.
Quadro nº 09	Distribuição do número de alunos por município do Pólo de Marechal Deodoro.
Quadro nº 10	Recolhimento da informação que trata da discussão da Educação Sexual em alguma disciplina ministrada no PGP.
Quadro nº 11	Recolhimento da informação onde a questão da sexualidade foi tratada com reflexão em sala de aula.
Quadro nº 12	Recolhimento da informação que trata das atividades que foram desenvolvidas em sala de aula com o tema sexualidade humana.
Quadro nº 13	Recolhimento da informação que trata da necessidade de se contemplar a Educação Sexual em sala de aula.
Quadro nº 14	Recolhimento da informação de sugestões de projetos de Educação Sexual nas Séries Iniciais.
Quadro nº 15	Recolhimento da informação que trata das aptidões adquiridas para a discussão dos temas referentes à sexualidade com a conclusão do PGP
Quadro nº 16	Recolhimento da informação da contribuição do PGP para trabalhar a Educação Sexual na escola.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	12
Parte – I – Dimensão Teórica.....	16
Capítulo I – A História da Sexualidade humana.....	17
1. Contribuição da História da Sexualidade na Educação Sexual.....	18
1.1 . O Conceito Histórico da Sexualidade Humana.....	18
1.2 . A Sexualidade Humana no Contexto Filosófico.....	22
1.3 . A Visão Antropológica do Exercício da Sexualidade.....	26
1.4. O Exercício da Sexualidade nas Culturas Ocidentais Cristãs.....	32
Capítulo II - A Pedagogia da Sexualidade do Corpo.....	37
2. A Sexualidade do Corpo.....	38
2.1. A Função do Corpo no Exercício da Sexualidade.....	38
2.2. A Sexualidade do Corpo no Contexto Pedagógico.....	42
2.3. A Pedagogia das Diferenças de Gênero.....	47
2.4. O Gênero Sexual da Docência.....	50
Capítulo III - A Educação Sexual na Estrutura Curricular Brasileira.....	58
3. A Educação Sexual e o Currículo.....	59
3.1. As Teorias do Currículo.....	61
3.2. As Abordagens Pós-críticas do Currículo.....	66
3.3. O Currículo na Educação Brasileira.....	74
3.4. A Educação Sexual no Brasil.....	77
3.5. A Educação Sexual como Tema Transversal.....	87
Parte – II – Dimensão Prática.....	93
Capítulo IV – Definição Metodológica.....	94
4. Descrição Metodológica.....	95
4.1. Definição da População – Alvo/Amostra.....	97
4.2. Coleta dos Dados.....	98
Capítulo – V- A Educação Sexual e o Currículo de Formação de Professores.....	100
5. O Modelo do Curso de Formação do Professor no Brasil.....	101
5.1. A Estrutura do Curso de Formação do Professor das Séries Iniciais.....	107
5.2. Descrição e Caracterização da FUNESA.....	115
5.3. Descrição do PGP.....	118
5.4. O PGP do Município de Marechal Deodoro.....	122
5.5. Análise dos Conteúdos da Estrutura Curricular.....	125

Capítulo - VI – A Educação Sexual no Discurso dos Formandos/Professores.....	127
6. A Recolha das Informações.....	128
Parte – III – Considerações Finais.....	137
1. Conclusões.....	138
Parte – IV – Bibliografia.....	141
Anexos.....	163
Anexo I.....	164
Anexo II.....	174
Anexo III.....	176
Anexo IV.....	178
Anexo V.....	200
Anexo VI.....	211

INTRODUÇÃO

Sexualidade é uma relação íntima e profunda do ser humano. É regulada pelas leis, pelos decretos que determinam proibições ou permissões.

O aprendizado sexual busca uma postura interna que vai do não saber ao saber, para que seja transformado o desconhecido em algo familiar, útil e prazeroso. Para se vivenciar a sexualidade, basta se despir de corpo e de espírito, e é justamente esta ação, que não ocorre no ato do estupro.

Como são muitas as questões do exercício da sexualidade, então o tema está sendo delimitado no currículo de Formação de Professor das Séries Iniciais da Educação Básica no Brasil.

As grades curriculares do curso de Formação de Professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental brasileiro, ainda estão respaldadas numa metodologia voltada para o capitalismo visando à produção, com o objetivo de encontrar formas de administração do trabalho humano. *“Isso gera nas pessoas um sentimento de desumanização e alienação, pois sua natureza como ‘pessoa’ é desconsiderada”*. (Camargo & Ribeiro. 1999:44). É partindo desta desumanização e alienação que a violência sexual se faz presente na camada social.

Para que ocorra uma inovação pedagógica no ensino da Educação Sexual nas escolas de nível superior no Brasil, é necessária uma organização do planejamento didático, para que seus alunos possam interagir, participar e produzir o seu conhecimento a partir de desafios. Nessa metodologia há uma priorização do ser humano em sua totalidade contribuindo dessa forma para o processo de transformação.

Para concretizar a pesquisa foi tomada a Faculdade de Formação de Professores do Programa de Graduação de Professores o (PGP), da Fundação Universidade de Alagoas – FUNESA, Pólo VII - no município de Marechal Deodoro em Alagoas - Brasil. Tal Pólo é formado por professores/alunos de Marechal Deodoro e dos municípios circunvizinhos - Pilar, Santa Luzia do Norte, Coqueiro Seco, Barra de São Miguel, Satuba e Boca da Mata, todos situados no estado de Alagoas - Brasil.

O PGP vem atender aos professores que estão em sala de aula por estas prefeituras e que só possuem o curso Pedagógico, ou Normal a nível médio, ou ainda, cursos equivalentes, então os prefeitos fizeram este investimento para com os funcionários do quadro da educação, com o objetivo não só da qualificação, mas pela

imposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que obriga o professor das Séries Iniciais a ter um curso superior.

O Pólo VII está situado na cidade de Marechal Deodoro – Alagoas, com 580 alunos/professores concluindo o curso em Dezembro de 2006, com a colação de grau prevista para março de 2007. Estes alunos estão distribuídos em 11 turmas, sendo 10 de Séries Iniciais e 1 de Educação Infantil.

É a grade curricular do PGP, que servirá de amostra para que fique comprovada a não contemplação da Educação Sexual nos currículos destes professores, como também outros documentos que confirmarão a hipótese em estudo.

O presente estudo tem os seguintes objetivos:

- a) Apresentar a história da sexualidade humana e a sua contribuição para a Educação Sexual.
- b) Refletir a pedagogia do corpo e sua forma de aprendizado sexual.
- c) Analisar a importância da construção do currículo para a Educação Sexual na Formação de Professor das Séries Iniciais.
- d) Mostrar a não contemplação da Educação Sexual nos cursos de Formação de Professor das Séries Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil.
- e) Mostrar, através dos discursos dos professores/formandos, do Pólo de Marechal Deodoro as dificuldades que eles enfrentam quando se trata da questão sexual em sala de aula.

O estudo é composto por 4 (quatro) partes.

A primeira parte vai tratar da dimensão teórica, que é composta por 3 (três) capítulos. O primeiro capítulo relata a história da sexualidade humana, este capítulo é de grande importância para que a Educação Sexual seja entendida como um tema que envolve um contexto sócio cultural e não, tão somente, um tema de natureza anatômica e fisiológica, como pensam a maioria dos educadores. “*O trabalho de orientação sexual deve ser proposto com base [...] na definição de sexualidade. [...]. Debater os tabus, os preconceitos[...] buscando ampliar os conhecimentos sobre a vida sexual e a própria sexualidade*”. (Pinto, 1999:19). O segundo capítulo vai tratar da Pedagogia do corpo e a forma como ele funciona dentro do contexto pedagógico, principalmente, quando se trata do gênero sexual. O terceiro capítulo apresenta uma análise da construção do

currículo na dinâmica do ensino-aprendizagem, no sentido de enquadrar a Educação Sexual dentro de uma proposta que venha a ser contemplada nas grades curriculares da Formação de Professor das Séries Iniciais no Brasil.

A segunda parte, a dimensão prática é formada também por 3 (três) capítulos. Neles são expostas a definição metodológica, que está presente no quarto capítulo, a estrutura do curso de Formação de Professor das Séries Iniciais no Brasil, apresentando modelos de Formação de Professor; caracterização da Instituição que oferece o curso e a dinâmica do PGP, que estão descritos no quinto capítulo e o discurso dos professores/formandos, que ficou num capítulo à parte como recolha dos dados o que formará o sexto capítulo.

Na terceira parte encontram-se as considerações finais, onde estão expressas as conclusões da investigação e as sugestões que poderão contribuir para a proposta pedagógica dos cursos de Formação de Professor das Séries Iniciais. Na quarta parte são apresentadas as referências bibliográficas, que serviram de subsídios teóricos para o relatório da pesquisa.

Finalmente, espera-se que este estudo venha servir de reflexão para que se tenham cursos de Formação de Professor das Séries Iniciais coerentes com a realidade sócio cultural, principalmente, no tocante à Educação Sexual, que hoje, trata-se de um tema que não pode está distante do ambiente da escola. *“Cabe à escola abrir um espaço para que essas lacunas possam ser devidamente preenchidas, ensejando a possibilidade de uma visão mais ampla e mais ancorada na vivência sobre os temas da sexualidade”*. (Pinto, 1999:27).

A investigação foi realizada no Brasil, no estado de Alagoas, portanto toda a dissertação encontra-se redigida na língua portuguesa obedecendo às normas da gramática brasileira.

Os documentos em anexos que caracterizam a pesquisa documental, todos estão de acordo com as normas das Instituições que disponibilizaram para fazer parte da fundamentação da dissertação. Estas Instituições são a FUNESA, Pólo de Marechal Deodoro e a Prefeitura do mesmo município.

PARTE I – DIMENSÃO TEÓRICA

CAPÍTULO I – A HISTÓRIA DA SEXUALIDADE HUMANA

1. A CONTRIBUIÇÃO DA HISTÓRIA DA SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO SEXUAL

Sexo: é incompreensível o interesse em torno do assunto depois de tantos milhares de anos de uso
(Millôr Fernandes)

A sexualidade se manifesta em todas as fases de vida do ser humano. Entretanto, na história da humanidade, tais manifestações foram negadas, principalmente entre os povos cristãos, tal como nos é referido por Vitiello (1994:5), “*o curioso deste evento é que na tradição bíblica mais antiga conhecemos, a tradição javista (aproximadamente 950 a.C), não existe nenhum desprezo pela natureza sexual do homem*”. A sociedade depois de Cristo é quem se encarregou pelos preconceitos sexuais, até hoje assimilado por nós.

A influência do Novo Testamento, em especial na cultura ocidental vinculou o exercício da sexualidade à genitália com fins reprodutivos, concepção, esta que ainda, permanece até os dias atuais.

Na história da sexualidade humana o sexo se apresentou ora como atividade sagrada, ora como demoníaca. Na Antiguidade, por exemplo, era algo ligado ao divino, já na era cristã ao pecado, à vergonha, portanto demoníaco. Entretanto, a sexualidade na sua essência nem é divina nem diabólica, mas uma atividade humana. Benetti (1996:28), nos afirma que “*nem pecaminosa nem perfeita, mas como uma busca de uma forma de ser, de se relacionar, de dar vida e obter prazer*”, ou seja, uma sexualidade saudável.

1.1. Conceito Histórico da Sexualidade Humana.

Falar em sexo, fazer sexo era algo que requeria muitas restrições, principalmente na época em que a Igreja e o Estado através dos mecanismos do poder tentaram controlar as experiências sexuais das pessoas. De um lado, a Igreja apoiada em seus dogmas e no pecado por outro lado, o Estado repressor embasado nos saberes da Ciência. Foucault (1985:27) ao se referir à repressão sexual coloca que “*os atos sexuais devem, portanto, ser submetidos a um regime extremamente cauteloso*”.

A palavra sexo é usada freqüentemente, em todo contexto social. A ela são atribuídas às diversas colocações, que vão desde: o sexo frágil e forte, sexo ativo e passivo, sexo frio e quente, sexo masculino e feminino, até mesmo a conotação moral e religiosa de sexo sujo, vergonhoso, feio e pecaminoso. Fundamentado neste moralismo, o sexo feminino é a causa da tentação e do pecado, cabendo ao homem o poder de censura para a mulher que exprimi sua sexualidade de forma autêntica.

Sexo é uma palavra de origem romana. É derivada do verbo latino *secare*, o que significa “separar, cortar”. Durante muitos séculos, o sexo foi referido, tão somente, a separação de gênero sexual: feminino e masculino. “*Sexo é a condição orgânica que distingue o macho da fêmea*”, (Dr. Marañón, *apud* Martinez & Pascual, 1998:90). Este conceito é extensivo para alguns animais e plantas.

Portanto, o sexo se refere às diferenças nos níveis biológicos da sexualização humana. Esse conceito é ampliado “*como um conjunto de qualidades orgânicas, psíquicas, sociais, culturais, éticas e religiosas que formam e estruturam as diferenças entre homem e mulher*”. (Op.cit, 1998:92). Isto, na relação do gênero sexual.

O termo sexo significava original e simplesmente “*o resultado da divisão da humanidade no segmento feminino e no segmento masculino*” (Weeks, 2001:41) referindo-se, portanto, às diferenças de gênero, homens e mulheres, e ainda, as formas como tais homens e mulheres se relacionam.

Do decorrer dos séculos, o que se pode observar é uma evolução no comportamento sexual, ora avançando em seus conceitos, ora regredindo com discursos moralistas e se utilizando do poder estatal, no sentido de moralizar o comportamento sexual, “*a liberdade sexual seria mais estritamente, limitada pelas instituições e pelas leis tanto civis como religiosas*”. (Foucault, 1985:46).

Enquanto isso tem o mundo antigo vivendo o exercício da sexualidade como uma forma de referenciar os deuses, que ainda de acordo com Foucault (1985:47) “*as sociedades antigas permaneceram sociedade de promiscuidade onde a existência era levada “em público”, sociedades também onde cada um se situava em fortes sistemas de relações locais, de vínculos familiares, de dependências econômicas, de relação de clientela e de amizade*”.

A sexualidade é determinada pelo conjunto de atividades, que são justificadas pelo fato do ser humano ser um sujeito sexuado e como tal sendo o homem um ser racional então, torna-se um sujeito erótico e afetivo. No processo erótico, o Eros

é primordial, pois o mesmo atua como uma pulsão no próprio interior do ser humano. *“Ele provoca uma copulação sem pausa e, contudo, estéril, das duas sub-unidades. O Eros que nasce da separação do masculino e feminino”*. (Catonné, 1994:17).

A palavra Eros é colocada no dicionário para significar uma atração intensa por algo ou alguém; desejo vigoroso; princípio de ação, cuja energia é a libido. Eros é o intermediário entre o humano e o divino: através de todas as formas do belo arrasta e impele para a Beleza supra-sensível. O Eros está em toda a parte, principalmente, nas relações humanas e no que se refere ao exercício da sexualidade, seria o “estar apaixonado”. Ao se transportar para o lado afetivo encontramos a palavra Ágape o que vem a significar o afeto profundo e afeição, o que corresponde à serenidade e profundidade de sentimentos. Platão diz que o amor “é uma loucura que é dádiva divina, fonte das principais bênçãos concedidas ao homem.”

Platão (2000:103-106), em sua obra literária “O Banquete”, faz considerações a Eros e ao Amor.

Eros como um dos mais velhos dos deuses. E, sendo o mais velho, é além disso a causa dos maiores bens que recebemos; [...] Eros inspira coragem a seus adeptos e os torna semelhantes aos que por natureza são bravíssimos. [...] de todos os deuses, o Amor o mais antigo, o mais augusto de todos, o mais capaz de tornar o homem virtuoso e feliz durante a vida e após a morte.

Historicamente, o exercício da sexualidade humana tem a terra como primeiro elemento cultuado pelo homem. Durante o período Paleolítico, a Terra Mãe foi tida como divindade da fertilidade e com a evolução do tempo vai se transformar em a Deusa Mãe. Nesta época, o homem desconhecia o seu papel na fecundidade e acreditava que a mulher sozinha tinha o poder de engravidar.

No período Paleolítico, que os estudiosos datam por volta de 100000 a 10000 a. C., cultuava-se a fertilidade e a fecundidade, e não foi difícil estabelecer a analogia entre a terra e a mulher. Ambas foram vistas como um ventre capaz de gerar a vida. E se possuíam este poder, eram também responsáveis pela acolhida de seu fruto sem vida e seu futuro renascimento. (Barros, 2001:17 – 18).

Acreditava-se que a função reprodutiva da mulher, neste período, estava totalmente, desassociada do exercício da sexualidade, ou seja, da copulação. Esse fato

era desconhecido pelo homem. A fecundação era vista como um mistério, que ao mesmo tempo causava medo e encanto.

O poder de procriação da mulher veio lhe atribuir um respeito feminino perante aos homens, tal poder foi estendido sobre a terra, os animais e vegetais, uma vez que *“a mulher era vista como a Senhora da Vida em todas as suas vertentes. Fecunda, divinizada, ela era capaz não só de conservar esse poder para si próprio, mas também de transmiti-lo a todos os segmentos da natureza”*. (Barros, 2001:18).

Vulvas, conchas e ocre vermelho formavam símbolos que provocavam a fecundidade e foram investidos de poderes sagrados. A simbologia desses elementos era da seguinte maneira: *“A concha representava a vulva, responsável pela passagem para o mundo. O ocre vermelho era o sangue que envolvia o feto”*. (Op. cit, 2001:19).

O período Paleolítico foi um momento de grande riqueza de estatuetas femininas em homenagem à fecundidade.

Passando para o período Neolítico, nele será encontrada a revolução dos sexos. Pois, neste período, o homem já tinha consciência do seu papel na fecundação, mesmo assim o prestígio feminino não foi alterado. A Deusa Mãe continuou sendo vista como símbolo da fecundidade e da fertilidade; a Senhora da vida e da morte, principalmente pelos mistérios que envolviam a concepção, a gestação e o nascimento. *“O homem do Neolítico, verdadeiramente, adorou e cultuou a mulher, como uma imagem da Deusa”*. (Barros, 2001:24). Tal adoração e cultuação, se fizeram por conta do enigma que a mulher representava para homem, que envolvia o mistério da vida e da morte e a capacidade e a sua capacidade de procriação.

Ainda no Neolítico, através da domesticação dos animais é que o homem pode observar que as fêmeas eram incapazes de procriarem sozinhas. Barros (2001:24) nos afirma que, *“se a fêmea animal não gerava sozinha, ela, assim como a fêmea humana e a terra, funcionava como receptáculo do grão que nela era introduzido”*. Com esta descoberta, o homem conseguiu relacionar a vida com a junção dos dois sexos, o masculino com o feminino, e sendo assim ao se retirar da mulher *“o cetro e coroa de ser mágico e divino, culminaria com o advento do patriarcado, em que ela perderia todo seu prestígio e, subjugada pelo homem, seria lançada às trevas”*. (Op. cit. 2001:25).

A partir do Neolítico, a mulher estabelece uma ligação com as águas e com o fogo. A primeira, no sentido da instabilidade e a segunda compreendendo à força da

vida a qual estava ligada à fecundidade e fertilidade, o que iria decidir o destino do homem.

Na Idade dos Metais, o papel do macho na fecundação se tornou visível, uma vez que a crença primitiva atribuía a possibilidade de engravidar a serpente falo, poder tão somente da mulher. No processo de fecundação, o que se acreditava era que a lua exercia a função de macho fertilizante e esta concepção tiraria toda a participação do homem na reprodução humana.

Como neste período, o homem começa a entender a sua participação na reprodução humana, então, se estabelece a relação de gênero sexual deixando transparecer os primeiros sinais de discriminação feminina, *“do homem adulto, esperava-se que fosse principalmente um guerreiro; à mulher ficavam reservados os deveres do lar e da maternidade”*. (Barros, 2001: 41).

É neste sentido, que começa a organização dos sexos, dando origem à sociedade patriarcal, onde a vida da mulher ficava disposta para o casamento/maternidade ou prostituição, *“não haveria outra escolha, a atividade feminina estava restrita ao lar ou ao bordel, sem maior liberdade”*. (Op.cit. 2001:42). Aos homens foi destinado o papel de procriador e o controle da família.

Com relação à maternidade, os meninos eram os preferidos porque se tornavam guerreiros, enquanto que as meninas causavam prejuízos econômicos por conta dos cuidados requeridos e dos dotes que eram repassados ao se casarem. A idade dos Metais é assim caracterizada pelo domínio do macho.

1.2. A Sexualidade Humana no Contexto Filosófico.

A Antiguidade foi uma civilização do espetáculo
(Michel Foucault)

Na filosofia ocidental antiga, precisamente, os gregos, o exercício da sexualidade era tido como um exercício prático, onde se buscava a espiritualidade, visando uma conduta moral, mas *“a tradição filosófica ocidental, dominada pelo ascetismo faz da sexualidade um problema de menor importância”*. (Catonné, 1994:15).

A sexualidade numa ótica filosófica está embasada na mitologia, e nela o sujeito se vê num mundo natural, onde está mergulhado num corpo de caráter sexual.

Com isto, ele elabora os símbolos com os quais vêm a contribuir para a construção da sua existência social. Partindo da elaboração dos símbolos e da construção social é que são fabricados os seus mitos. O homem pagão, por exemplo, como bem diz Évola apud Barros (2001:27).

Criou os seus Deuses à sua imagem e semelhança e todos os seus anseios sexuais, todas as diferenças que envolviam os sexos foram projetados nas divindades. O homem procurou explicar, a partir dos deuses, o segredo e a essência do sexo. Para ele, o sexo, antes de existir fisicamente, existia como um princípio transcendente. Antes de se materializar na natureza no profano, ele fazia parte da dimensão do sagrado, do cósmico, do espiritual, logo, na quantidade de deusas e deuses que o homem criou, o que ele tentava alcançar era a essência do eterno feminino e do eterno masculino.

Hesíodo, poeta grego, do século VII a.C. fez uma narração da história dos deuses colocando que deles nascem os elementos cósmicos primordiais, surgindo daí as forças cósmicas, que animam as relações sexuais.

Dentro da Mitologia Grega, também se buscam explicações para os mitos sexuais. Na sua origem, estava o Caos e depois a Terra e o Amor. Caos segundo Catonné (1994:16) é “o mais belo por entre os deuses imortais, aquele que rompe os membros e que, no peito de todo deus como de todo homem, doma o coração e o sábio querer”.

Na história mitológica, a Terra, Gaia, é solicitada sexualmente, constantemente pelo Céu, Urano.

Hesíodo o poeta nos diz que destes abraços incessantes, deste recobrimento permanente, nasceram numerosos filhos. O pai, tomado de ódio por eles, esconde-os no seio da Terra. Para castigar o pai que impede de ver seus filhos de ver a luz, a mãe imagina um ardil. (Cotoné, 1994:16).

É então que, a Terra-Mãe confecciona uma foice de metal branco com o objetivo de cortar os testículos do pai, Urano. Ao filho Cronos é incumbida a tarefa de decepar os testículos de Urano e, quando isto acontece ocorre o princípio da separação entre o Céu e a Terra. É o princípio da castração original, o princípio da separação entre

o feminino e o masculino resultando uma transformação do Amor e do Eros “os filhos desta união já podem sair das entranhas da Terra-Mãe”. (Cotonné, 1994:17).

Ainda na narrativa de Hesíodo, ele fala no nascimento de Afrodite, Deusa do Amor. Esta nasce do membro mutilado de Urano, que expela uma espuma branca, que é ao mesmo tempo esperma e espuma do mar. Afrodite nasce cercada pelo “Amor e pelo Desejo”. (Cotonné, 1994:17). Seu nome é tirado da espuma do mar *aphros*. Portanto, os seres divinos, nos quais os homens procuraram projeção eram precedidos de movimentos de aproximação e separação e nestes movimentos, o deus Amor está onipresente.

A onipresença do Amor é encontrada na filosofia grega e Platão (428/27 – 347 a.C) foi um filósofo fundamental nesta questão. Seu pensamento pode ser definido como uma erótica, ou seja, “um pensamento que define a pesquisa filosófica como uma tensão erótica e que identifica a própria filosofia do Amor”. (Cotonné, 1994:17-18).

O Banquete de Platão (2000) é um tratado, totalmente dedicado ao amor, nele, ainda, Catonné (1994:18) “o amor é definido como este ser intermediário que permite ao humano atingir o divino em si mesmo e imortalizar-se pelo pensamento. A beleza é umas das vias para esta prática de si, esta ascese, no sentido grego do termo”.

A idéia do Belo vem desde a beleza física e a educação estética se faz presente, é aí que são encontrados o jogo da sedução e o desejo físico surgindo desta forma o amor sensual, sendo assim a sexualidade estende-se a todos os belos corpos.

Numa segunda etapa, a beleza está atrelada à educação moral, que dirigiria o amor para uma bela alma, belas ações o que conduz ao conhecimento. Por último, vem a educação intelectual como eixo e o amor pelas ciências como atrativo.

É possível, então, coincidir com o absoluto do Belo, amar a beleza em si mesma e para si mesma. O amor permite então criar na beleza, não segundo o corpo, mas segundo a alma. Engendram-se belos discursos; procriam-se obras do espírito. Como consequência, o amor final, como filosofia, ignora a atividade sexual. (Catonné, 1994:18-19).

Nesta dimensão, o amor é também visto como via mediadora que permite ter acesso à verdade e partindo deste princípio é que se é lançada a idéia do sacrifício sexual.

Para melhor definir a passagem erótica comum ao erótico filosófico busca-se Michel Foucault na História da Sexualidade, onde ele analisa como o jogo do amor

grego masculino. Dentro deste amor masculino o filósofo Sócrates, aparece como mestre da verdade ocupando a posição de *eromenes*, aquele que faz amor. Por sua vez, seus alunos tornam-se *erastes*, ou seja, amantes. Dentro desta erótica filosófica “*os jovens amantes apaixonam-se pela verdade e enunciam aos prazeres sexuais, aos aphrodisia. [...] aquele que for mais sábio no amor será também o mestre da verdade; e será sua vez de ensinar ao amado como triunfar sobre seus desejos e tornar-se mais forte de si mesmo*”. (Cottonné, 1994:19).

É nesta relação amorosa, que surge o personagem do mestre ocupando o lugar do enamorado e os jovens ansiosos pela verdade tornam-se objeto do amor.

São encontradas, ainda, outras noções além da sexualidade no caso; o amor, o erotismo e a procriação que, para melhor entendimento seria necessário estabelecer as suas relações com a sexualidade em si.

A procriação está relacionada ao ato sexual. Entretanto, podem-se ter relações sexuais sem que a finalidade seja a reprodução e isto vem sendo feito muito antes da era da contracepção, como o exemplo das prostitutas sagradas. Ao analisar a procriação médica assistida o que se pode constatar é o ato de procriar isento da relação sexual, com exemplo temos; a inseminação artificial, bebê de proveta e outras formas de geração de vida em laboratórios genéticos.

Quanto ao erotismo podemos dizer que ele designa uma arte de amar, seria ele característico do exercício sexual, enquanto atividade humana. Sendo assim, o jogo amoroso é realizado eroticamente sem necessariamente, recorrer à sexualidade genital seria, portanto as carícias que antecedem ao ato sexual. Como escreve Etiemble, “*a erótica tem como princípio o jogo e realiza-se com a arte de não procriar*”. (Cottonné, 1994:20).

Ao se reportar para o amor pode-se afirmar que este significa princípio de aproximação, portanto princípio unificador de todo cósmico. Neste sentido, inclui amizade e visa à harmonia entre os seres. Conseqüentemente de acordo com Empédocles de Agrigento (Filósofo grego da era 490-435 a.C.) “*podemos separar o amor e as relações sexuais*”. (Op.cit. 1994:22).

O pensamento de Empédocles é comungado com o pensamento de Sigmund Freud no tocante ao exercício da sexualidade humana, onde a tal sexualidade é justificada, além do ato sexual propriamente dito.

Primeiramente, a sexualidade é desembaraçada de sua relação estreita demais com os órgãos genitais, sendo colocada como uma função corporal mais englobante e visando o prazer, que entra apenas secundariamente a serviço da reprodução; em segundo lugar, coloca-se entre as moções sexuais, às quais o nosso uso lingüístico aplica o termo plurívoco de "amor"'. (Catonné, 1994:22).

Freud, ao reencontrar o pensamento empedocleano nas sucessões de mistura e separação entre pulsão de conservação da espécie e de si e a pulsão de destruição, manteve o dualismo em suas sucessivas teorias das pulsões, onde o próprio Freud faz oposição ao Eros. *"Por analogia com o nosso par de pulsões fundamentais, nós somos arrastados, além do domínio da vida, até o par de opostos que reina no mundo inorgânico: atração e repulsão"*. (Freud apud Catonné, 1994:22). Portanto, se a sexualidade for reduzida ao ato sexual, pode ser concebido sem amor, como acontece nos crimes sexuais, no caso o estupro.

1.3. A Visão Antropológica do Exercício da Sexualidade.

Felizes os países cujos deuses fazem amor.
(Etiemble).

A sexualidade dos povos primitivos era exercitada como um ato dos deuses, o que viria a reproduzir um ato sagrado. As práticas sexuais das deusas não estavam separadas da espiritualidade desses povos. Era através do ritual da prostituição sagrada que a Grande Mãe sacralizava a sua sexualidade.

A história da sexualidade humana, na antiguidade, tem seus primeiros anticristãos representados nas civilizações da Babilônia, Grécia e Roma. Para estas civilizações, o exercício da sexualidade humana não representava nenhum mal. A sua reflexão crítica entre o amor e a sexualidade constituía uma arte de viver. Os prazeres carnavais seriam uma escolha de ordem pessoal para a modelação de uma bela vida.

Nas culturas antigas, o exercício da sexualidade era algo sagrado estava relacionado à divindade, ao matrimônio e ao coito sexual com as prostitutas sagradas.

Ainda, na Antiguidade, o prazer sexual era onipresente e o amor por sua vez era elevado à categoria de arte. O exercício da sexualidade era uma atividade nobre, que testemunhava a beleza e o valor de uma civilização. Nesta condição, estava a Babilônia, capital da antiga Mesopotâmia. A Babilônia era o ancestral cultural mais

antigo. Desenvolveu-se a partir do 4º milênio, primeiro com os sumérios, povo de origem desconhecida, e a partir do 4º milênio com os acadianos, povo semítico.

Os babilônios eram povos antigos, que tinham orgulho de sua cultura e cultuavam o amor sensual com motivo de orgulho. O Antigo Testamento desprezou a Babilônia, classificando-a como a cidade maldita e prostituída. Segundo a Bíblia Sagrada no Apocalipse “*Babilônia, a grande, a mãe da prostituição e das abominações da terra*”. (Bíblia Sagrada, 1982:16 –17:1571).

A Babilônia foi a civilização que se encarregou de organizar o exercício da sexualidade fora do casamento. Para ela, não existia o pecado da carne. O amor na civilização babilônica era ato natural, onde eram retomadas culturalmente, as práticas do culto erótico. O historiador grego do século V a.C., Heródoto apud (Catonné, 1994:28) com indignação narra que:

O costume mais vergonhoso dos babilônios é o seguinte: toda mulher do país deve, uma vez em sua vida, tomar lugar num santuário de Afrodite e unir-se a um estranho... A maior parte age do seguinte modo: uma coroa de corda ao redor da cabeça (que é o sinal de sua servidão à deusa) ... Quando a mulher senta-se neste local, ela não retorna para casa antes que um estranho tenha jogado dinheiro em seu colo e que ela tenha se unido a ele no interior do local santo... A quantia pode ser tão módica quanto se queira; não é preciso temer que a mulher rejeite o homem; ela não tem esse direito, pois esse dinheiro torna-se sagrado... Depois de ter-se unido a ele, estando livre de suas obrigações religiosas para com a deusa, ela retorna para casa; e, mais tarde, não haverá dinheiro que chegue para ganhá-la.

Mesmo a Babilônia encorajando a prostituição sagrada, a qual é apresentada como uma conquista da civilização, ainda são encontrados elementos da sociedade patriarcal como o casamento monogâmico e as relações extras conjugais e nesta relação os homens mantinham relações sexuais tanto com suas esposas como com as concubinas, as *hetairas* e prostitutas. Neste contexto, só as esposas estavam presas à fidelidade conjugal e ainda, cabia ao homem o exercício da bissexualidade.

A prostituição sagrada e a defloração ritual foi um costume muito praticado tanto no Oriente como no Ocidente. A jovem púbere oferecia à Deus, nos templos sagrados a sua virgindade e só após essa oferenda é que ela era considerada virgem mediante o sentido religioso, estabelecendo sua ligação com Eros, princípio feminino. “*Era virgem porque representava o sublime, o angelical da maternidade; ao mesmo tempo era prostituta, porque despertava o desejo e volúpia no sexo*”. (Barros, 2001:29). Como prostituta, a jovem sentava-se no templo à espera de qualquer um

homem que lhe oferecesse dinheiro e seja qual fosse a quantia, ela aceitava, pois estava cumprindo o sagrado ritual do amor.

A dificuldade que se tem hoje, de entender esse ritual é a conotação das terminologias da prostituição e da virgindade. Na Antiguidade, as deusas virgens concebiam seus filhos sem perder a virgindade, isto porque a virgindade estava ligada ao sagrado e ao Eros feminino. Os filhos das deusas eram chamados de *parthenoi* - que quer dizer nascidos da virgem. Virgem estava relacionada à mulher não casada, celibatária, que não tinha nada a ver com a inocência, pureza ou mesmo castidade. É a mesma oposição que encontra em latim entre os termos *virgo*, não casada, e *virgo intacta*, a casta.

Nas civilizações antigas, a virgindade era de caráter moral e significava que a mulher nem dependia e nem estava sob o poder ou mesmo autoridade de um homem como detentora de uma soberania que outorgava a Deusa que a tornava responsável pela maternidade, pela renovação da natureza, pelo renascimento dos mortos. Assim, conectava-se à Grande Deusa Mãe, à Prostituta celeste, Puta divina. Como nos diz J. Markale: "Ela recusa o casamento mas não os amantes; ela se recusa a ser escrava, mas mantém em escravidão". (Barros, 2001:30).

O casamento na Grécia Antiga, era visto como o alicerce da sociedade, sendo a família o principal núcleo desse contrato e base necessária para a perpetuação da espécie. Neste período, não existia um contrato jurídico que legalizasse o casamento. O contrato era estabelecido entre as famílias dos noivos e era caracterizado pelo *hédna* através de um ritual. Este consistia em uma procissão formal, onde a mulher seria levada até a casa do noivo.

No *hédna*, a primeira formalidade, eram os presentes de casamento, que serviam como dote do futuro marido para o pai da noiva. Esses presentes eram jóias caras, animais, roupas e outros artigos pessoais de grande valor, nunca em dinheiro.

Havendo separação do casal, o *hédna* retornava às mãos do homem caso a mulher fosse considerada culpada pela separação. Se ocorresse o contrário, ou seja, fosse o homem culpado pela separação, então o *hédna* ficaria de posse com a família da mulher. Esta regra tinha um objetivo, que era desestimular a separação, pois a perda do *hédna* se constituía em um grande prejuízo econômico para ambas as partes.

A segunda formalidade do casamento se concretizava pela entrega da noiva na casa do marido. Isto ocorria logo após a ceia matrimonial, que normalmente,

era realizada na casa do pai da noiva. Após a ceia e a quitação do *hédna*, então, a noiva seguia para a casa do marido em uma carruagem enfeitada. Músicos, parentes e amigos carregavam tochas acompanhavam a procissão cantando o *Himeneu (Hyménaios)* o cântico nupcial.

O que se observa, é que os rituais do casamento no decorrer dos séculos até os dias atuais do século XXI, têm suas formalidades nos princípios do casamento da Grécia Antiga, pois ainda se trata de um contrato, só que hoje, o bem jurídico determinando uma partilha ou uma comunhão de bens. O *hédna* representa os bens que são levados e que serão construídos com essa união.

A separação, por sua vez, ainda representa um sério prejuízo econômico na vida dos casais. O ritual religioso é muito semelhante no tocante à celebração cerimonial, quando o pai da noiva entrega para o noivo a sua filha diante do altar. Ali está selado o compromisso “até que a morte os separe”.

O casamento vem adquirir uma forma legal a partir do período clássico em Atenas, provavelmente, instituída pelo legislador Sólon (século VI a. C.). Para validar o casamento eram impostas duas condições: a *engýesis* (garantia) uma espécie de contrato entre o futuro marido e o pai da noiva. A outra condição é a *ékdosis*, que consistia na entrega da noiva à família do noivo.

O casamento só seria oficializado se tivesse cumprido estas duas formalidades que iria assegurar todos os direitos tanto civis como políticos aos filhos que viessem a nascer desta união.

A *engýesis* se caracterizava por um acordo verbal ocorrido diante do altar da família na presença de testemunhas. No decorrer da cerimônia, o noivo troca um aperto de mão com o pai da noiva e são pronunciadas palavras solenes para selar o juramento. Como se vê, é o mesmo que acontece nas cerimônias de núpcias, atualmente. Enquanto isso, a noiva assistia toda a cerimônia em silêncio.

Para o cidadão grego, o casamento era a forma encontrada para que a mulher engravidasse e viesse a ter filhos do sexo masculino, o que asseguraria a continuação da família e também se teria a garantia de que esses filhos cuidassem dos pais na velhice.

A atração sexual entre os cônjuges era algo raro, pois os homens só dormiam com suas esposas, apenas para engravidá-las. Quando a questão era o prazer sexual e suas fantasias sexuais, estas práticas eram realizadas fora de casa com as *hetairas*, as prostitutas, e as concubinas.

A palavra *hetairas* significa amiga, companheira. Eram mulheres provenientes da classe dos escravos, ex-escravos e imigrantes, ou ainda, filhas de prostitutas e ex-prostitutas. Sua função era acompanhar os homens em banquetes, onde ofereciam os seus serviços sexuais.

Eram mulheres bem educadas, tinham boas maneiras e sempre estavam asseadas e prontas para oferecer o seu corpo, geralmente, por um preço muito alto. Isto ainda, hoje, acontece, principalmente, no Brasil, onde se têm as “garotas de programas” que servem de acompanhantes para altos executivos e políticos de renome. Os prostíbulos, ainda são uma realidade, atual no Brasil.

As prostitutas por sua vez eram mulheres que viviam em prostíbulos. No vocabulário grego, *“a palavra prostituta é pórne, derivada do verbo pérnemi (vender), ou seja, aquela que está a venda”*. (Vrissimtzis, 2002:86). É a partir dessa palavra que foram gerados os termos pornografia, pornográfico e pronógrafo. Elas eram escravas ou ex-escravas, que tinham sido liberadas por algum amante. Como as *hetairas*, elas vendiam o corpo, só que dentro de um prostíbulo.

As concubinas eram mulheres livres e sua função era procriar, caso a esposa legítima fosse estéril, ou então, gerasse meninas. O concubinato era a saída que as mulheres estrangeiras tinham para se manterem em Atenas. Seus filhos eram considerados legítimos.

Na Roma Antiga, se cultivava o gosto pela virilidade, ou seja, o exercício da sexualidade humana correspondia a uma livre virilidade, entretanto nutriam um ódio ao ato da felação e cunilíngua. Estes eram objetos de maledicências e injúrias. Também se praticava o bissexualismo *“para o homem, o desejo sexual, desde que seja ativo, pode voltar-se tanto para o sexo oposto como para seu próprio sexo”*. (Catonné, 1994:38). Na concepção romana, o sexo poderia ser vendido ou comprado através da relação vencedor e vencido.

O casamento romano era um ato privado e não necessitava de qualquer magistrado, civil ou religioso para sancioná-lo, tudo acontecia entre as famílias dos noivos, o que tornava um ato informal. *“É um ato informal, não escrito. Em suma, o casamento era um acontecimento privado, como é, para, o noivado. Tal consistência jurídica numa sociedade de direito não prejudica, para tanto, a estabilidade da união”*. (Catonné, 1994:40). Com isto a dissolução do casamento romano tornava-se fácil, a mulher poderia romper com o casamento, levando seu dote. O dinheiro era a principal razão para o contrato de casamento, o que se desposava era o dote.

Havia casamento para ter descendentes legítimos, ainda que houvesse facilidade para a adoção romana. O que mais se garantia era a continuidade da linhagem do cidadão.

Já no período republicano, a Roma Imperial apresenta duas condutas morais para o exercício da sexualidade. Primeiro, recomendava a todos os cidadãos que se casassem, isto visando à autonomia do homem na igualdade com os deuses. Com esta concepção, a mulher representa um objeto sexual, os senhores maridos podiam passá-la de um amigo para outro, pois esta era considerada um ser irresponsável. Caso houvesse algum envolvimento sentimental com o amigo em que estava servindo era caracterizado o adultério, e então, o marido era recriminado pela má conduta da esposa e com isso ficava desafortunado pela falta de firmeza como senhor.

Uma segunda moral estabelecia que para ser um homem de bem, teria que copular com a finalidade de procriar. O casamento então, passa a ter outra conotação. Um bom marido deve respeitar a sua mulher e isto faz com que o casal romano passe a ter uma atitude monogâmica unida pelo sentimento afetivo. Neste sentido, a esposa adquiria o *status* de companheira. Ela sai do nível de doméstica, o que era estabelecido pela antiga moral e passa a fazer parte do círculo de amigos do marido, e com isso seu comportamento passa a ser valorizado no mundo greco-romano.

Partindo deste princípio é que Marco Aurélio, Imperador Romano, colocava o adultério masculino como uma postura tão grave, tanto para o homem, quanto para mulher e acrescentava ainda que, não se devia tomar a mulher como amante. Então, é proclamada a lei Canuléia, que estabelecia o casamento entre patrícios e os plebeus, que antes essa forma de união não seria possível. O casamento só era possível entre os plebeus e patrícios, se tais plebeus fossem enriquecidos pelo seu lucro no comércio.

A ética sexual da Antiguidade orienta para um exercício de sexualidade direcionado para uma heterossexualidade de reprodução sem romper com a bissexualidade.

O Cristianismo é que vem romper esta ruptura dentro da tradição hebraica é então, que aparece São Paulo, o apóstolo da era de Jesus Cristo condenando a homofilia como um ato 'contra a natureza'. A partir desta concepção, só a heterossexualidade seria uma orientação sexual natural, pois através dela é que se poderia construir família e reproduzir seres humanos para povoar o mundo.

Ainda hoje, a Igreja Católica permanece com esta ideologia ao se reportar para o exercício da sexualidade humana. Por exemplo, quando se fala em métodos anticoncepcionais esta mesma Igreja se posiciona contrária a qualquer campanha de orientação sexual que venha interromper a gravidez.

1.4. O Exercício da Sexualidade nas Culturas Ocidentais Cristãs

Ao surgir o Cristianismo como agente de transformação na relação de poder exercido por Roma, os valores sexuais passaram a ser de ordem moral, incluindo nessa conduta o valor da virgindade, a monogamia e o sexo reprodutivo. A nova religião estabelece uma codificação rigorosa à prática heterossexual; *“acima de tudo, ela identifica o próprio sexo ao mal. Uma nova página da história foi aberta”*. (Catonné, 1994:43).

A sexualidade na religião cristã torna-se uma prática obsessiva. De acordo ainda, com Catonné (1994:63) *“a sexualidade continua marcada pela obsessão da sujeira”*. Neste sentido, o exercício da sexualidade humana passava a significar o símbolo da desonra e estigma do delito. No seu idealismo, os cristãos rejeitaram o erótico, passando a associar este ao pecado original.

O exercício da sexualidade nesta visão passava então, a ser uma prática normativa dentro dos dogmas da Igreja Católica com a função procriativa. Todo e qualquer ato, que envolvesse o exercício da sexualidade estava relacionado às tentações do demônio, e só se tornava admissível, tão somente através do matrimônio no sentido de disseminar a espécie humana, o que caracteriza a sexualidade procriativa. *“Em outros termos, o casamento é uma concessão, um remédio para tratar o ardor e o desejo. O casamento era assim um remédio que Deus deu ao homem para se preservar da impudícia”*. (Catonné, 1994:63).

No decorrer do tempo da era Cristã, o exercício da sexualidade apresentou várias formas de discurso e evolução. A partir do século XVI, teve o seu discurso submetido a um mecanismo de crescente incitação. As técnicas de poder estatal exerciam sobre o exercício da sexualidade humana uma influência muito forte, vindo esta a obedecer à disseminação e implantação das sexualidades poliformas. Existia na sociedade uma vontade de saber sobre tais práticas sexuais e isto foi feito só que através

de muitos erros, porém estes vieram a contribuir para a construção da ciência da sexualidade.

No século XVI, o discurso sexual se baseava na obediência e no medo do homossexualismo, da prostituição e das variações sexuais. A vontade de se saber sobre o exercício da sexualidade se limitava nos mitos e tabus, que de certa forma contribuiu para se construir a ciência da sexualidade. De acordo com Foucault (1988:67). “*A “sexualidade” é o correlato dessa prática discursiva desenvolvida lentamente, que é a “scientia sexualis”.*

Ao iniciar o século XVII, já não havia mais segredos das práticas sexuais. Os discursos sobre o exercício da sexualidade passaram a ser abertos, sem vergonha, com gestos diretivos, anatomias visíveis, e até mesmo as crianças participavam de tal discurso sem nenhum incômodo ou mesmo escândalo. Foucault (1999:21) mostra que o “*século XVII: seria o início de uma época de repressão própria das sociedades chamadas burguesas, e da qual talvez ainda não estivéssemos completamente liberados*”. No final do século XVII, desaparece a linguagem sexual entre as crianças e os adultos, ou entre alunos e professores. A partir daí, nenhum pedagogo falaria de sexo para as crianças.

É neste período, que a questão sexual passa a ser discutida dentro de casa perante a família, porém como função reprodutora.

Diz-se que no início do século XVII ainda vigorava certa franqueza. As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX. Gestos diretos, discursos sem vergonha, transgressões visíveis, anatomias mostradas e facilmente misturadas, crianças astutas vagando, sem incômodo nem escândalo, entre os risos dos adultos: os corpos “pavoneavam” [...] A sexualidade é, então cuidadosamente encerrada. Muda-se para dentro de casa. A família conjugal a confisca. E absorve-a, inteiramente, na seriedade da função de reproduzir. Em torno do sexo, se cala. O casal, legítimo e procriador, dita a lei. (Foucault, 1988:9).

A partir do século XVIII, período da burguesia, o discurso sexual, que então, era aberto a toda a sociedade sem discriminação vem para dentro de casa, incorporando desta forma, a função reprodutora com muita seriedade, seria o discurso analítico. Poderia até manter o discurso sexual, desde que houvesse demarcação entre o

lícito e o ilícito. O sexo não seria julgado, mas administrado pela classe que representava o poder.

Com esta mudança, o sexo passa a ser reprimido pelo estado, com rigorosidade, esse comportamento coincide com o capitalismo “*tentam fazer do comportamento sexual dos casais uma conduta econômica e política deliberada*”. (Foucault, 1999:29). O pudor da modernidade proibia que se falasse sobre sexo em um outro ambiente que não fosse no lar.

Havia uma imposição e censura no discurso sexual. Com isso, desaparece a antiga liberdade da linguagem sexual entre crianças e adultos, principalmente nas escolas. Falar de sexualidade nas escolas passou a ser um problema de ordem pública.

O sexo do colegial passa a ser, no decorrer do século XVIII – e mais particularmente do que a dos adolescentes em geral um problema público. Os médicos se dirigiam aos diretores dos estabelecimentos e aos professores, também dão conselhos às famílias; os pedagogos fazem projetos e os submetem às autoridades; os professores se voltam para os alunos, fazem-lhes recomendações e para eles redigem livros de exortação, cheios de conselhos médicos e de exemplos edificantes. (Foucault, 1999:30).

Ainda no século XVIII, nasce uma incitação política, econômica e técnica para que se fale sobre sexo, mas dentro de uma teoria da sexualidade humana. Neste período, o sexo torna-se uma questão de polícia, onde sua finalidade era regular o comportamento sexual por meio de discursos úteis e públicos.

Deve-se falar de sexo, e falar publicamente, de uma maneira que não seja ordenada em função da demarcação entre o lícito e o ilícito, mesmo se o locutor preservar para si a distinção (é para mostrá-lo que servem essas declarações solenes e liminares); cumpre falar do sexo como de uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se. (Foucault, 1999:27).

Já no século XIX, o sexo estava relacionado a dois saberes bem diferentes. Um voltado para a biologia da reprodução, que se desenvolvia dentro de uma norma científica; e um outro dentro da medicina do sexo obedecendo às formas mais diversas de orientação estabelecida pelas regras médicas fundamentadas nas doenças dos nervos, nas extravagâncias do onanismo e no conjunto das perversões sexuais. Esta prática médica era indiscreta, volúvel porque proclamava repugnâncias em relação às

aberrações, perversões e extravagâncias sexuais. Os médicos estavam sempre prontos a buscar subsídios na lei e na opinião da classe dominante.

É neste século, que o estudo do sexo tornou-se uma ciência sexual subordinada às leis morais, sob as normas médicas.

Consideremos os grandes marcos históricos: em ruptura com as tradições da erótica, nossa sociedade constituiu uma scientia sexualis. [...] E através desse dispositivo, pôde aparecer algo como a “sexualidade enquanto verdade do sexo e de seus prazeres”. (Foucault, 1988:66-67).

A justiça penal também se ocupa com o exercício da sexualidade, principalmente, em relação aos crimes crapulosos e antinaturais de origem sexual. O sexo então, se tornou uma ciência subordinada a uma conduta moral, sob o domínio das regras médicas e judiciais.

Ao surgir a psicanálise no século XIX, Freud coloca o sexo em discussão. Os mecanismos repressivos começaram a se afrouxar, a lei por sua vez, procurou desqualificar os perversos sexuais, portanto foram eliminados em grande parte os tabus que pesavam sobre a sexualidade humana.

Mas é partir da Psicanálise, que a sexualidade infantil começa a ser discutida, coisa que era silenciosa antes deste evento. Acreditava-se que a criança era um ser assexuado. *“O século XIX, foi atacada a sexualidade das crianças e foram perseguidos seus “hábitos solitários” [...]. Os pedagogos e os médicos combateram, realmente, o onanismo das crianças como uma epidemia a ser extinta”.* (Foucault, 1999:42).

Partindo desta conduta é que se passou a efetuar o adestramento das práticas sexuais e a incorporação das perversões passou a serem penalizadas pelo campo jurídico, que durante a Idade Média, a Igreja castigava com a inquisição, toda e qualquer prática sexual que estivessem fora dos princípios religiosos da época.

Hoje, a sexualidade na sociedade ocidental, se descristianizou. As formas de amar não mais se referem tão somente à reprodução, mas ao prazer e a realização afetiva pessoal. Nesta concepção, o exercício da sexualidade se desvincula da relação estreita com os órgãos genitais. Sua função torna-se mais envolvente, buscando o prazer e o amor, que de acordo com a filosofia grega o Eros e o Ágape. Mesmo assim, as escolas ainda resistem em desenvolver uma proposta pedagógica que contemple a orientação sexual, e quando a fazem priorizam o corpo orgânico.

A sexualidade sempre está se transformando de acordo com o processo de humanização e aculturação e a educação sexual vai se delineando nas diferentes interpretações a partir das questões afloradas no ambiente escolar

A sexualidade é um dos processos que também contribui para a formação da personalidade, portanto vivê-la de forma saudável é humanizá-la. A sexualidade é uma energia, que responde pela harmonia e desarmonia interna e externa do homem. Esta energia é uma e a mesma que dinamiza os planos físico, emocional e mental do indivíduo.

CAPÍTULO II – A PEDAGOGIA DA SEXUALIDADE DO CORPO

2. A SEXUALIDADE DO CORPO

*Meu corpo! Seu corpo!
A obra máxima da criação que me permite comunicar-me com os outros
seres humanos. E isso é sexualidade.*

(Santos Benetti)

Cada sociedade tem a sua maneira de agir com relação à postura do corpo, através dos padrões estabelecidos por cada grupo social, entre eles, o padrão de beleza, saúde e sexualidade, que procuram se adequar ao modelo feminino ou masculino. São estes padrões que fazem a história do corpo. Todas as sociedades estão vinculadas ao corpo impondo suas limitações, obrigações e proibições.

Na Grécia e na Roma Antiga, a valorização do corpo estava na capacidade atlética e no modo de vida saudável, evitando os excessos dos prazeres. A moral sexual estabelecia normas de condutas para evitar, tais excessos sobre si mesmo.

O prazer sexual nestas culturas antigas pertencia aos homens, conduta que persiste até os dias atuais, mesmo com a libertação feminina. Dentro dos prazeres sexuais, o homem canaliza os seus impulsos sexuais com as prostitutas, *as hetairas* e atualmente, com uma nova terminologia; “garotas de programas”. A mulher tem seu corpo preservado, centrando sua atividade sexual nas obrigações matrimoniais e na procriação. *“As necessidades sexuais da mulher, ao contrário dependiam do desejo de seu marido (ou melhor, do que restava dele depois de todas as suas relações extraconjugais!), pois para ela não havia outra alternativa”.* (Vrissimtzis, 2002:56).

2.1. A Função do Corpo no Exercício da Sexualidade.

O corpo já é sexuado desde a antecipação dos pais.

(Alicia Fernández)

Quando se pensa em sexualidade, logo se associa ao corpo e como se observa no capítulo anterior, toda a questão da descoberta sexual teve como ponto de partida o corpo. Os corpos masculinos ou femininos, as funções atribuídas ao homem ou mulher levando em consideração sempre à genética do corpo.

O corpo no pensamento gnóstico é visto como criação do demônio, enquanto que a alma criação de Deus, portanto diante deste pensamento, o ser humano tinha a obrigação de dominar o corpo, os seus instintos e sublimar o exercício da sexualidade, sendo assim o sujeito teria *“o domínio da mente, da razão, do espírito; em síntese, da alma”*. (Benetti, 1996:18). O termo gnóstico nasceu na região da Pérsia e no Oriente próximo, devido à atuação de Valentino, (século II). Termo remetente à palavra gnose, o que significava “conhecimento verdadeiro, conhecimento esotérico e perfeito da divindade”. Uma pessoa declarada gnóstica significava conhecer a verdadeira mensagem de Jesus Cristo.

O modelo de corpo religioso é o criado por Deus, um corpo assexuado, porém, destinado à reprodução para povoar a terra, como diz Fernández (1991:20) *“o corpo criado por Deus é reencontrável inteiro na Ressurreição, só visível no seu exterior, não-seccionável e invisível na sua interioridade”*.

O modelo de corpo no discurso mítico seria o corpo da mulher, Eva criada por Deus tomando uma costela de Adão, e assim, nasce o corpo feminino de uma parte do corpo do homem.

Já no discurso médico hegemônico, o modelo de corpo orgânico exclui o desejo do seu funcionamento. Este modelo coloca a mulher como vítima do seu próprio corpo, principalmente, nos momentos de transformações desse corpo, no caso a puberdade e a gestação. Neste discurso, o organismo é fragmentado em caracteres orgânicos, o que vem estabelecer a diferença de gênero sexual. *“Desde sempre os sujeitos foram diferenciados (sexo masculino/sexo feminino) não só em virtude da circunstância biológica, mas também com base na divisão do trabalho, do poder e influência social”*. (Nico, et al, 2007:4).

Analisando o ser humano sexuado pela lógica de que o espírito é puro e o corpo impuro; então o espírito se torna algo limpo e nobre, enquanto que o corpo seria algo sujo e desprezível. É nesta concepção, que o exercício da sexualidade humana é direcionado, ou seja, algo “feio” e “pecaminoso”.

O corpo é visto por muitos homens e mulheres como um elemento vergonhoso, até mesmo por conta das palavras jocosas que são atribuídas aos órgãos genitais, muitas vezes sendo associadas aos “palavrões” o que termina em punição para pessoas, principalmente aos alunos, quando pronunciam “certas palavras” que identificam as partes dos genitais. *“Meninos e meninas aprendem, também muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigem àqueles e àquelas que não se ajustam aos*

padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem”. (Louro, 2001:29).

A história do corpo é tão pecaminosa, que grande parte dos educadores não sabe lidar nem mesmo com as terminologias, que identificam as partes do corpo do humano, principalmente, ao que se refere aos órgãos genitais. Não se tem habilidade de esclarecer o nome genético e muito menos a função de uma vulva, vagina, pênis, escroto entre outros órgãos do aparelho genital. É tanto que, muitas escolas ignoram o conteúdo do aparelho genital, e isto se deve ao tabu sexual do corpo.

O corpo é a obra máxima da criação, que permite a comunicação com outros seres humanos e a sexualidade também é uma forma de comunicação tanto erótica, como afetiva.

É através do corpo que se exprime todo e qualquer sentimento em relação ao exercício da sexualidade, isto porque todo corpo é união, comunicação e relação. É no corpo que são gerados os filhos e o sentimento de paixão pelo outro.

O ser humano é um corpo sexuado para se comunicar consigo mesmo e com os outros. [...] todo corpo é um único e integrado instrumento para conectar as pessoas e fazê-las gozar essas conexões. É na relação sexual que todos os sentidos se unem e atuam como uma unidade que vê, ouve, sente, saboreia, apalpa seu corpo e o corpo do outro, unindo o gozo físico ao psíquico, o prazer ao amor, o contato ao carinho, a palavra ao gesto ... [...] Esta é conclusão e o ponto de partida: não se deve separar o que está unido. Não se faça nem do corpo nem da sexualidade algo à parte. (Benetti, 1996:27).

O corpo expressa uma verdade fundamental sobre o exercício da sexualidade. Não se pode falar em sexualidade, sem que não se reporte ao corpo biológico, que de acordo com os princípios culturais a utilização desse corpo no exercício sexual, ora é colocado como saudável, ora como perverso. Isto no sentido do “bom uso” do exercício da sexualidade e “perverso” no sentido de transgredir os limites das funções sexuais. Para exemplificar o corpo perverso abordaremos a transmissão do vírus HIV, onde Weeks (2001:37) coloca da seguinte maneira:

Muitas pessoas, e não apenas na imprensa sensacionalista, apresenta a AIDS como um efeito necessário do excesso sexual, como se os limites do corpo tivessem sido testados e não tivessem passado no teste da “perversidade sexual”. De acordo com os mais óbvios comentaristas, era a vingança da natureza contra aqueles que transgrediam seus limites.

O exercício da sexualidade envolve as crenças de um povo, ideologias e genética e isto, já foi visto na evolução histórica da sexualidade humana, onde pode ser observado, que cada civilização teve a sua forma própria de exercitá-la, entretanto em todas as civilizações o corpo sempre se apresentava dentro de sua totalidade com afetos, amor e erotismo.

No mais, o exercício da sexualidade envolvendo o corpo vem requerer uma aprendizagem vital, consciente e reflexiva e isto se faz no "terreno" das relações humanas. Esta aprendizagem é feita no grupo, na família, na cultura e sociedade; e nas experiências humanas. Isto porque, a sexualidade é um fenômeno social e histórico.

Neste sentido, a sexualidade pode ser vista como a mais democrática das atividades humanas, pois o indivíduo nasce e morre com ela. Sendo uma atividade, que comporta uma conduta humana então, se torna uma relação íntima e profunda de cada pessoa. *"A sexualidade é, entretanto, além de uma preocupação individual, uma questão claramente crítica e política, merecendo portanto, uma investigação e uma análise histórica e sociológica cuidadosas"*. (Weeks, 2001:39).

Por ser a sexualidade uma atividade democrática, então a pessoa faz a sua escolha em relação à sexualidade do seu corpo. Baseado nisto é que, o ato do estupro é penalizado por lei, o que não deixa de ser um exercício sexual, onde se é utilizado o corpo de forma violenta, ou seja, sem a permissão da vítima.

Na sociedade civil organizada, não é permissível a sua realização, pois, tal crime é tratado como uma agressão ao corpo feminino, uma vez que o próprio Código Penal Brasileiro em seu Artigo 213º se refere como conjunção carnal. Sendo assim, o corpo também está relacionado ao instinto sexual.

Desta forma, o exercício da sexualidade é regulamentado pelas leis e pelos decretos ao quais determinam as suas proibições ou permissões.

A sexualidade é, na verdade, "uma construção social", uma invenção histórica, a qual, naturalmente, tem base nas possibilidades do corpo: o sentido e o peso que lhe atribuímos são, no entanto, modelados em situações sociais concretas. Isso tem profundas implicações para a nossa compreensão do corpo, do sexo e da sexualidade, implicações que precisaremos explorar. [...] O sexo é visto como uma energia vulcânica, engolfando o corpo, pressionando de forma urgente e incessante nossos conscientes. Poucas pessoas, escreveu Krafft-Ebing, "estão conscientes da profunda influência exercida pela vida sexual sobre o sentimento, o pensamento e a ação do homem nas relações sociais com os outros". [...] A sexualidade encontra-se, de fato, no centro de nossa existência. (Weeks, 2001:40).

As discussões sobre o corpo e a sexualidade têm envolvido historiadores, cientistas sociais e em especial os educadores, dentro uma pedagogia sutil, no processo de escolarização do corpo.

2.2. A Sexualidade do Corpo no Contexto Pedagógico.

No corpo estão todas as regras, todas as normas os valores de uma sociedade específica, por ser ele o meio de contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca.
(J. Daolio)

O exercício da sexualidade humana é uma aprendizagem de construção cultural e, por conseguinte, não representa apenas *“uma função biológica marcada pela idéia de função/disfunção natural/patológica, normal/anormal”*. (Camargo & Ribeiro, 1999:13). Diante destas questões, pode-se observar que as manifestações sexuais e a representação do sexo foram exercitadas de formas distintas, principalmente, na Grécia Antiga, em Roma, na Idade Média, nos séculos XIX e XX. O exercício da sexualidade humana em cada um desses períodos, sempre foi controlado pelo jogo de influências sociais e políticas pré-estabelecidas por Instituições do poder público, ou do poder religioso.

Mesmo no início do século XXI, falar da sexualidade humana em qualquer espaço físico, ou mesmo com alguma pessoa, ainda constituía uma forma de controle do comportamento sexual.

Desenvolver o tema relacionado à sexualidade, ainda é muito difícil, pois, prevalecem com muita propriedade, os preconceitos e os tabus sexuais, que são colocados de forma mítica, ou então, repassados inadequadamente, tanto pela família, quanto pela escola.

O tema da orientação sexual tem uma preocupação muito significativa com a questão ética, cidadania e os direitos humanos, dando relevância à expressão individual, coletiva e sócio cultural do exercício da sexualidade humana. Mediante os Parâmetros Curriculares estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Nº 9.394/96, a Educação Sexual proclamada na escola assume uma conotação de educação para a saúde, sobretudo com o advento da AIDS no mundo, especialmente, no Brasil.

Na realidade, o que se encontra na sociedade são situações tão temerosas quanto a AIDS, como é o caso dos crimes sexuais, que tanto a escola, como a justiça é impotente para desenvolver um trabalho, não só, para a saúde, mas de orientação mesmo para a vida. O crime do estupro, por exemplo, condena-se o réu, por se tratar de um crime hediondo, entretanto a vítima fica vulnerável a mais uma violência, que é o preconceito moral.

A escola não ensina como se defender de uma violência sexual, como também, não ensina os meios preventivos do combate aos crimes sexuais, ou ainda o saber agir diante da violência. A Educação Sexual neste contexto terá que ser esclarecedora, revendo a questão ética das posturas relacionadas à vivência e ao significado da sexualidade humana. Para isto, ela terá que formar elementos multiplicadores para combater a resistência, a repressão e a violência sexuais, principalmente, em crianças, adolescentes e, especificamente as mulheres.

Bastien apud Britzman em seu estudo mostra que estudantes não tem, racionalmente, outra escolha ao discutir a questão da AIDS do HIV com seus professores, que não a de darem as respostas esperadas, ao invés de se envolverem num diálogo franco, porque o ensino está, em geral, ligado a alguma forma de avaliação. (2001:85).

A cultura escolar ao apresentar respostas prontas enfatiza o ensino de fatos que a escola acha importantes, descartando a compreensão e a construção do conhecimento.

Os modelos autoritários de educação impedem qualquer desenvolvimento crítico e construtivo, pois tudo é muito direcionado pelos professores e, isto faz com que as questões da sexualidade humana sejam direcionadas para respostas “certas ou erradas”. Por sua vez, o conhecimento fica restrito as tais respostas. A tendência dos alunos é esquecer o conteúdo, porque o discurso para no tempo em que o professor registra o conteúdo, cumprindo de certa forma a programação oficial da escola.

Entre a liberdade de explorar novas idéias e uma pedagogia significativa aparecem muitos conflitos e obstáculos na mente dos professores, com relação à estrutura escolar que “*impedem uma abordagem cuidadosa e ética da sexualidade na educação*”. (Britzman, 2001:86). Um dos obstáculos encontrados no discurso pedagógico da sexualidade humana é a imprecisão e ambigüidade da linguagem utilizada para os termos sexuais. Quando se fala de sexo, ainda existe uma relação direta

com o erótico, o lado afetivo é esquecido, como se não fizesse parte do comportamento sexual.

O modelo de Educação Sexual que aparece nas campanhas educativas que também é apresentada nos Parâmetros Curriculares é uma educação preventiva do dano corporal, com relevância nas doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce e proteção contra a homofobia.

Não se desenvolve uma prevenção reflexiva e crítica, onde está presente a orientação dentro da escolha sexual de qualquer indivíduo. Por exemplo, as vítimas dos crimes sexuais, não são orientadas, efetivamente, para trabalhar seus prazeres para si. Simplesmente, elas permanecem dentro de um ordenamento para se manterem “firmes” no seu comportamento moral sexual. O que lhes passam é um pânico moral, através da suposta proteção do Código Penal Brasileiro, com a inserção do atentado violento ao pudor e do estupro como crimes hediondos.

O que é real na Educação Sexual é o discurso repressor, como afirma Foucault apud Britzman (2001:103) *“a hipótese repressiva é um tipo de fortaleza conceitual que preserva a base de distinção tais como as que existem entre inocência e culpa, normalidade e desvio, natureza e cultura”*. A educação sexual, socialmente, relevante deveria levantar questões de maneira que educadores e educandos se envolvessem eticamente. A proposta seria concentrada nos esforços curriculares continuados, que recusem os fundamentos do eugenismo e a higiene social.

O modelo de Educação Sexual que é apresentado à sociedade de forma geral está baseado em leituras de livros de ficção erótica, filmes eróticos e de algumas discussões esporádicas que não interagem para o desafio da imaginação. Quando a linguagem sexual é inserida na sala de aula torna-se uma linguagem *“didática, explicativa e, portanto, dessexuada”*. (Britzman, 2001:90). É um modelo que só aparece nas campanhas publicitárias.

Quando a questão da sexualidade é inserida no currículo, é que são encontrados discursos delegando ou rejeitando certos comportamentos sexuais, e diante desta percepção são encontradas as ansiedades dos professores, que não estão preparados para responder as dúvidas dos alunos.

A orientação sexual da maioria das pessoas é marcada pelo prazer e as histórias de auto-erotismo. A sexualidade ainda, não discutida no currículo tem seu exercício inspirado na vida cotidiana das pessoas e no domínio cultural. Isto é encontrado nas piadas, nos filmes, nas danças e nas músicas. Neste sentido, dificulta a

distinção da literatura pedagógica sobre a sexualidade da versão crítica do exercício da sexualidade.

Para que haja aproximação entre sexo e educação torna-se necessário, criar uma coragem política para levantar as questões mais curiosas em relação à investigação sexual, uma vez que ainda, hoje, é um assunto de natureza privada.

Portanto, o sexo não seria uma dimensão social, mas um assunto de ordem pessoal e particular. *“Viver plenamente a sexualidade era, em princípio, uma prerrogativa da vida adulta, a ser partilhada com um parceiro do sexo oposto”*. (Louro, 2000:9). Porém, até chegar tal plenitude prevalecia o silêncio tanto na escola como na família. As respostas das questões da vida sexual do sujeito eram efetuadas dependendo de vários fatores entre eles: raça, geração, nacionalidade, religião, classe e etnia.

São estes fatores que determinam a forma de ser homem ou mulher e várias possibilidades de vivências prazerosas e desejos corporais que sempre são estabelecidos pelas normas sociais. As transformações dessas normas sociais foram construídas mediante ao estilo de vida da cada grupo, que de uma forma geral passam a interferir no comportamento humano.

As novas tecnologias reprodutivas, as possibilidades de transgredir categorias e fronteiras sexuais, as articulações corpo-máquina a cada dia desestabilizam antigas certezas; implodem noções tradicionais de tempo, de espaço, de “realidade”; subvertem as formas de gerar, de nascer, de crescer, de amar ou de morrer. (Louro, 2001:10).

Os avanços tecnológicos têm contribuído muito para o estabelecimento de novas relações amorosas, onde o corpo fica no anonimato, como é o caso do amor virtual, o que de certa forma afeta a maneira de viver e de se construir identidades de gênero.

Sendo a sexualidade algo natural e inerente ao ser humano, então, ela não é apenas uma questão pessoal, mas social e política, isto porque é uma construção ao longo da vida de cada sujeito. Esta construção está apoiada no corpo e na forma de como se vive o corpo. A sexualidade envolve;

Rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais. Nessa perspectiva, nada há de exclusivamente “natural” nesse terreno, a começar pela própria concepção de corpo, ou mesmo natureza. Através de processos culturais, definimos o que é - ou não - natural; produzimos e transformamos a natureza e a

biologia e, conseqüentemente, as tornam históricas. Os corpos ganham sentido socialmente. (Louro, 2001:11).

O corpo biológico é um referencial para determinar a identidade de gênero e o seu disciplinamento obedece aos critérios estéticos, higiênicos, morais e normas estabelecidas pelo grupo o qual pertence. Para Foucault (2000:145) seria *“adestrar corpos vigorosos, imperativo de saúde; [...] prevenir a devassidão e a homossexualidade, imperativo de moralidade”*.

A pedagogia dos corpos é apresentada de forma subjetiva. É uma descrição sempre contínua, porém com eficiência e durabilidade. A escola trabalha o corpo visando a produção de homens e mulheres civilizados, isto a começar pelo uniforme escolar, ou seja, a escola exercita *“uma pedagogia da sexualidade de gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de autodisciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmo”*. (Louro, 2001:25).

Num corpo de menina o evento marcante é o da menstruação e no corpo dos meninos a ejaculação. Tanto a menstruação, como a ejaculação marcam a passagem da infância para a adolescência e mais tarde para a vida adulta. Este processo está diretamente ligado à sexualidade do corpo. *“A primeira menstruação é um fenômeno familiar e social. As reações das pessoas que cercam as meninas muitas vezes são surpreendentes”*. (Berenstein, 1995:43).

A transformação corporal existente na saída da infância para a adolescência quer sejam masculina ou feminina está relacionada à sexualidade reprodutiva.

Quando o assunto se trata de menstruação as escolas justificam as faltas das alunas, principalmente, quando a aula é de Educação Física, pois *“nestes dias estão doentes”*. Com relação à professora, esta também tem o direito à falta justificada em virtude de suas condições físicas e emocionais *“naqueles dias”*. Berenstein, (1995:44 - 45) cita que; *“a garota deixa de jogar aquela partida de vôlei ou não vai a à piscina porque “desceu”, menstruar é um fenômeno normal”*.

A pedagogia do corpo que é passada, esporadicamente, na escola trata de um modelo preventivo com o objetivo de assegurar a saúde e o dano do corpo. É tanto que, se evidenciam os conteúdos às infecções das doenças sexualmente transmissíveis, à prevenção da gravidez e dos estereótipos sobre feminilidade e masculinidade. *“De certa*

forma, este modelo de prevenção pode ser realmente para todas as partes do currículo escolar, constituindo um tipo de educação efetiva”. (Britzman, 2001:102).

A pedagogia do sexo seguro é compreendida como algo dinâmico e integral de acordo como cada sujeito que circula pelo mundo e a forma como este sujeito vê a si e também os outros. Os locais da pedagogia do sexo são ampliados para todos os lugares; *shoppings*, praças, escolas entre outros em que os corpos se fazem presentes e se encontram envolvidos entre si.

Eles são também, locais de desejo, de Eros e de encontros acidentais. E, se trouxermos os locais das pedagogias do sexo seguro para o cotidiano, ao invés de tratá-los como tópicos especiais, pleno de perigo e carentes de prazer, então, a informação real a ser dada nesses lugares começaria por conceber os corpos como algo que se movimenta entre espaços. (Britzman, 2001:88).

O conhecimento que predomina na sexualidade está constituído pelos discursos, que causam pânico moral pela idéia que a escola faz das crianças de seres inocentes. Neste discurso, são ditadas as normas e os perigos que representam o exercício da sexualidade.

2.3. A Pedagogia das Diferenças de Gênero

A imagem inconsciente do corpo tem um gênero sexual.

(Alicia Fernández)

A aprendizagem sobre ser o homem ou mulher não está definida no currículo da escola, *“mas a identidade, penetra através do não-dito”.* (Fernández, 1994:11).

O modelo de educação oculta o sexo feminino e valoriza o sexo masculino. É tanto, que em uma classe de homens e mulheres juntos o direcionamento lingüístico é para o pronome “eles” incluindo ambos os sexos.

A escola produz desigualdades de gênero. A escola a partir do século XVII separou os adultos da criança, como também os católicos dos protestantes e os meninos das meninas. Coisa que nos séculos XV e XVI, isso não acontecia.

Diante desta separação de gênero, o que prevaleceu foi a separação de corpos, então coube a esta mesma escola a diversificar sua *“organização, currículos,*

prédios, docentes, regulamentos, avaliações”, (Louro, 1999:57), que iriam produzir as diferenças entre masculino e feminino. A estrutura física da escola já atenderia a esta divisão de gênero sexual *“deveria ser um aparelho de vigiar”*; (Foucault, 2000:145). As salas de aulas construídas em um vasto corredor para assim facilitar a disciplina do corpo.

A escola delimita os seus espaços, ou seja, informa o lugar das meninas e dos meninos, das crianças grandes e pequenas. Os meninos não podiam brincar no espaço das meninas e vice-versa. As crianças do ensino primário, hoje, primeira fase do Ensino Fundamental – Séries Iniciais e Educação Infantil têm um recreio em horário diferenciado do ginásio, hoje, a segunda fase do Ensino Fundamental, sem contar que ainda havia os pátios dos homens e das mulheres. Mesmo no século XXI, ainda existem escolas fazendo este parâmetro de gênero sexual.

A divisão do gênero sexual veio colaborar para a construção de escolas masculinas e femininas. Nesta construção, os religiosos foram ágeis na fundação de escolas obedecendo a divisão de gênero sexual, onde o referencial para a ocupação dos espaços era o corpo genético e assim, *“gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos”*. (Louro, 1999:60).

Mediante esses espaços, os manuais escolares já mostravam aos seus professores todos os cuidados a serem tomados, não só com o corpo, mas com a alma dos alunos. Nele, se estabelecia a forma de sentar, andar e ainda o como fazer uso do material escolar, o que de acordo com Louro, *“acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina que passam pelos bancos escolares”*. (1999:61).

Na sociedade, o corpo está imposto às limitações, proibições e obrigações. Isto através da disciplina do corpo. É na disciplina que se *“fabrica”* o corpo dócil e obediente. Nesta visão, as Instituições de ensino aplicam a pedagogia do treinamento do corpo e para o controle da postura corporal, então são construídos espaços escolares que possam distribuir bem os corpos ali, presentes. É o corpo escolar como *“uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. [...] Então, a sala de aula formaria um grande quadro único, com entradas múltiplas, sob o olhar cuidadosamente “classificador” do professor”*. (Foucault, 2000:126).

As escolas femininas tinham o objetivo de treinar habilidades manuais, transformando as alunas em mulheres prendadas para a construção do lar. Elas

aprendiam gestos delicados para causar boa impressão nos homens. Os meninos eram treinados para o uso da força, da proteção ao sexo feminino e dos conhecimentos mais complexos conforme afirma Louro (1999:62): *“As marcas da escolarização se inscreviam, assim, nos corpos dos sujeitos. [...] Através de múltiplos e discretos mecanismos de escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes”*.

Nesses mecanismos de escolarização, encontram-se os professores das Séries Iniciais da primeira fase do Ensino Fundamental acreditando que as meninas são mais acomodadas, suas atividades são mais tranquilas e quanto que os meninos, esses são mais agressivos e suas atividades mais turbulentas. *“Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade”*. (Louro, 1999:64).

Os comportamentos sexuais são ignorados pela escola. O que prevalece é a “lei do silêncio”, quando o assunto é a sexualidade do corpo. E, quando se indaga algo sobre o corpo sexuado ora geram insultos, ora gozações. A Educação Sexual na escola é voltada para o domínio do corpo físico, como se este fosse assexuado, o que Foucault chama de “corpos dóceis”.

Aos professores é incumbida a tarefa de corrigir o corpo e a conduta feminina ou masculina, só que *“as preocupações e a vigilância em relação à sexualidade não se restringem às alunas, nem mesmo apenas aos alunos, mas a todas as pessoas (inclusive aos adultos) que convivem na escola”*. (Louro, 1999:76). Para muitos dirigentes de escolas e professores não há necessidade de preocupação com o exercício na sexualidade no espaço escolar.

Na concepção destes, a discussão da sexualidade não faz parte da área pedagógica, mas da família e como consequência desta atitude, fica a Educação Sexual fora dos “muros da escola”. Só que, a expressão da sexualidade está presente em todos os lugares, e sendo a escola o lugar, onde os alunos passam metade do seu tempo, não tem como, não haver as manifestações sexuais. Com relação à presença da sexualidade na escola, Louro (1999:81), esclarece da seguinte forma:

Essa presença da sexualidade independe da intenção manifesta ou dos discursos explícitos, da existência ou não de uma disciplina de “educação sexual”, da inclusão ou não desses assuntos nos regimentos escolares. A sexualidade está na escola porque ela faz parte dos sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se despir.

As escolas organizam seus espaços e atividades que são regidos pelas professoras, cujo objetivo é o cuidado com as tarefas tipicamente femininas. No espaço pedagógico é possível encontrar a dicotomia entre a educação masculina e feminina. Na relação feminina fica estabelecido o afeto, a confiança, ou seja, a educação que tenham semelhanças com o papel feminino no “lar”. Enquanto que, a educação masculina o que se busca é o conhecimento, isto porque, historicamente, a produção do conhecimento está relacionada aos homens. Para Tomaz Tadeu da Silva (1996:168) apud Louro (1999:85), *“o poder está inscrito no currículo. [...] o poder é precisamente aquilo que divide o currículo – que diz o que é conhecimento e o que não é – e aquilo que essa divisão divide – que estabelece desigualdades entre indivíduos e grupos sociais”*.

Desta forma, a inclusão ou a exclusão que separa a sociedade na questão do gênero sexual é reforçada. Com isto, a escola não só transmite conhecimento, como também “fabrica” sujeitos com identidade de gênero, levando em consideração o corpo sexual.

2.4. O Gênero Sexual da Docência

*Adivinhação:
É casada, mas é senhorita,
é virgem, mas é mãe.
Quem é?
La señorita maestra.*

(Alicia Fernandez)

Nas instituições são encontradas as representações de gênero sexual, raça e classe social. Sendo a escola uma instituição sócio-política também se constitui por estas representações.

A prática pedagógica busca as relações familiares e sendo a mulher preparada para as funções do lar, então também são educadoras por natureza de crianças e jovens tanto no lar como na escola.

É tanto, que se tinha a escola Normal, essencialmente, feminina com o objetivo de preparar mulheres para o exercício do magistério, depois a terminologia passou a ser curso Pedagógico, atualmente, na modalidade de curso Normal, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, Lei nº 9.394/96.

Hoje, mesmo com a proclamação dos direitos iguais entre homens e mulheres, ainda existe uma diferença muito grande entre o número homens e mulheres que cursam a Formação de Professor das Séries Iniciais e Educação Infantil. Isto pode ser constatado, por exemplo no quadro nº 01, que representa o Programa de Graduação de Professores (PGP) no município de Marechal Deodoro em Alagoas - Brasil .

O Programa de Graduação de Professor o (PGP) atende 580 professores da Rede Municipal de 7 Prefeituras do estado de Alagoas nos seguintes municípios: Pilar, Coqueiro Seco, Boca da Mata, Barra de São Miguel, Santa Luzia do Norte, Satuba e Marechal Deodoro que é a sede da Faculdade de Formação de Professores – Pólo VII vinculado à Fundação Universitária de Alagoas – FUNESA.

Quadro Nº 01 – Curso de Formação de Professores das Séries Iniciais e Educação Infantil no VII Pólo da FUNESA, no município de Marechal Deodoro (estado de Alagoas). As turmas das letras “A até J” são professores/alunos das Séries Iniciais e a turma “k” é composta por professoras/alunas da Educação Infantil.

TURMAS	NÚMEROS DE PROFESSORES/ALUNOS MASCULINO	NÚMEROS DE PROFESSORES/ALUNOS FEMININO
A	01	52
B	02	51
C	01	52
D	03	51
E	01	52
F	-	53
G	03	50
H	2	52
I	-	53
J	1	53
K	-	47
TOTAL	14	566
TOTAL DE ALUNOS NO PÓLO		580

Neste quadro, pode-se confirmar que, a escola ainda permanece como um lugar onde as mulheres atuam. São as mulheres professoras, profissão tradicionalmente, feminina.

Analizando a tabela, o que se observa é que destes 580 alunos/professores, apenas 14 são do sexo masculino. E quando, chega na classe de Educação Infantil não se encontra nenhum homem cursando e nem mesmo exercendo esta modalidade de ensino. Como se vê o Magistério, ainda, permanece com a representação feminina em evidência.

Para a prática pedagógica masculina, surgiram as escolas de Artes e Ofícios, direcionadas para o mercado de trabalho comercial e industrial, posteriormente, se tornou em escolas técnicas de comércio e escola industrial, hoje, ensino tecnológico atendendo a ambos os sexos. *“O que fica evidente, sem dúvida, é que a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”*. (Louro, 1977:89).

As práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, inclusive as estratégias de avaliação, a arquitetura do espaço físico giram em torno do corpo masculino e feminino. Neste sentido toma-se como exemplo, o esquema panóptico, preconizado por Foucault, (2000:171) *“que é destinado a se difundir no corpo social”*.

A escola na sua forma disciplinar passa a observar aqueles que poderiam, ou não ser o profissional da educação. *“A escola foi atribuída, em diferentes momentos, a produção do cristão; do cidadão responsável; dos homens e das mulheres virtuosos/as; das elites condutoras; do povo sadio e operoso; etc”*. (Louro, 1977:89).

A escola nas sociedades primitivas era constituída pelos seus próprios membros, dentro de educação informal, até quando o saber se tornou um privilégio das classes mais favorecidas, no caso, a elite do conhecimento é nesta visão, que surge a escola da acumulação e transmissão do saber.

Na Antiguidade e na Idade Média, a escola era mais voltada para instrução do que mesmo para o instrumento de ação educacional, ou seja, a formação integral do aluno. Só a partir do Renascimento e da Idade Moderna é que a escola tem um caráter de instituição. É quando por volta dos séculos XVI e XVII são fundados os colégios pelas Congregações Religiosas.

A escola que absorve a disponibilidade de tempo da criança, restringindo sua convivência aos colegas de mesma faixa etária e separando-a do mundo, a fim de que “não sucumba vícios”. [...] Para melhor submetê-la aos rigores de hierarquia e da aprendizagem da obediência, intensifica-se o uso dos castigos corporais. (Aranha, 1996:73).

A educação jesuíta muito contribuiu para a evolução de um novo modelo de escola, permanecendo por duzentos anos, do século XVI ao século XVIII com seus internatos, na Europa e inclusive no Brasil.

A primeira instituição escolar brasileira é masculina e religiosa, tendo os jesuítas como mestres, uma espécie de “especialista infantil”. Era o mestre que dominavam bem os saberes e os transmitiam de forma disciplinar, mediante um modelo de comportamento e virtudes morais determinadas pela congregação. O mestre que inicia esta escola era tão somente homem. *“Ele domina os conhecimentos [...] ele é o responsável imediato e mais visível da formação dos indivíduos”.* (Louro, 1977:92).

São os religiosos, católicos e protestantes que irão se encarregar da formação dos professores e então se iniciam os primeiros fundamentos da função do magistério que buscava as posturas virtuosas. Seria o que Louro (1977:93) descreve:

Modelos de virtudes, disciplinados disciplinadores, guias espirituais, conhecedores das matérias e das técnicas de ensino, esses primeiros mestres devem viver a docência como um sacerdócio, como uma missão que exige doação. Afeição e autoridade, bom senso, firmeza e bondade, piedade e saber profissional são algumas das qualidades que lhes que lhes são exigidas. Seu papel de educador combina o exercício de uma “paternidade, uma magistratura, um apostolado e uma luta”, (assim determina, por exemplo, o Guide des École, texto de orientação dos antigos mestres maristas, ainda hoje em uso). Ainda que as modificações sociais que se seguem transformem, sem dúvida, essa representação de magistério, a referência parece ter permanecido.

Na sociedade do século XXI, ainda são encontradas escolas religiosas, tanto católicas, como protestantes vivendo o magistério, como um sacerdócio.

As ordens religiosas para formar seus professores escreveram manuais e criaram regras de condutas, entre elas a postura do corpo, tais como; a maneira de andar, falar e gesticular e no tocante a sexualidade do corpo estimularam o silêncio.

Com a definição do gênero sexual, surgem as religiosas com o objetivo de cuidar das meninas cristãs. ¹“Eu sou fruto desse modelo de educação. Menina cristã,

¹ Se refere à experiência que a mestrandia, Ana Lucia Alves do Nascimento teve no seu período de internato, O objetivo desta citação é exemplificar a questão do gênero sexual da docência.

educada pelas freiras (Irmãs de Caridade) da Congregação Francesa de São Vicente de Paula. Nesta Instituição, meus pais pagavam uma mensalidade alta e nela aprendi a bordar, a confeccionar flores artificiais e outros tipos de trabalho manuais, boas maneiras e o temor aos castigos de Deus. Por ser moça de boa família, fui preparada para fazer o Magistério. Nesta modalidade de ensino, aprendi que teria que passar os conteúdos de aprendizagem com paciência e carinho para os alunos. Também aprendi que deveria casar e a ser submissa ao sexo masculino e cuidar dos filhos (as) com abnegação”. Isto representa a feminização do magistério.

Na metade do século XIX, a Formação de Professor – Magistério se transforma em um curso de Formação Feminina *“será representado de um modo novo na medida em que se feminiza e para que possa, de fato, se feminizar”*. (Louro, 1977:95). As atividades são preparadas levando em consideração o gênero sexual. As professoras, senhoras honestas e pessoas prudentes ensinariam as meninas e os homens por terem conhecimentos diferentes ensinariam os meninos. Estes homens/professores tinham sua formação no sacerdócio dentro de uma Congregação Religiosa. Os salários também eram diferenciados.

As escolas do Magistério começaram receber moças, que se transformariam em especialistas da educação, principalmente, a infância. O currículo oferecido contemplava práticas pedagógicas, essencialmente, femininas priorizando as disciplinas de Psicologia, Higiene e Puericultura. Estas cadeiras no curso pedagógico, ensinavam, primeiro compreender o lado afetivo e emocional das crianças e em seguida, como perceber quando estas crianças estavam doentes e o tipo de emergência que seria praticada.

As professoras por serem pessoas virtuosas e hábeis alfabetizadoras em determinadas épocas foram vistas como “tias solteironas”. A expressão “tia”, *“ [...] representa uma pessoa mais disponível, receptiva, também alguém desprovida de vida sexual: a tia solteirona”*. (Fernández, 1994:9).

E assim as professoras saíam do curso de Magistério com a formação docente de mães espirituais preparadas para o desenvolvimento físico e psicológico das crianças. É tanto, que passou a ser chamada de “tia” dentro da sala de aula, como vai nos lembrar Cécile Dauphin (1993:141) apud Louro (1977:97): *“os “ofícios novos” abertos às mulheres neste fim de século levarão a dupla marca do modelo religioso e da metáfora materna: dedicação-disponibilidade, humildade-submissão, abnegação-sacrifício”*.

Diante deste processo, os cursos de Formação de Professores, a representação feminina se sobressai. O discurso científico sobre a criança diante de suas necessidades psicológicas e sociais enaltece a pessoa da professora, que passa a ser lembrada na literatura e nas músicas conforme, a música “Normalista” dos compositores brasileiros.

²**Normalista**

(Benedito Lacerda e David Nasser)

Vestida de azul e branco
Trazendo um sorriso franco
Num rostinho encantador
Minha linda normalista
Rapidamente conquista
Meu coração sem amor
Eu que trazia fechado
Dentro do peito guardado
Meu coração sofredor
Estou bastante inclinado
A entregá-lo aos cuidados
Daquele brotinho em flor
Mas a normalista linda
Não pode casar ainda
Só depois que se formar
Eu estou apaixonado
O pai da moça é zangado
E o remédio é esperar.

³“No Colégio, onde estudei, eu comemorei muito as freiras, minhas professoras com grandes festas onde havia apresentações de poesias, teatros, músicas, orações e lembranças confeccionadas por mim mesma tais como: porta-jóias, terços, santinhos, quadros entre outras. E também, fui muito comemorada com estas mesmas festas e presentes até mesmo valiosos, enquanto trabalhei com crianças, tanto do Jardim

² Exalta a “normalista linda”, humaniza a professora que reponde seu lado mulher. Fala do “orgulho que toda normalista tinha: a de ser considerada bonita pelos alunos”

³ Esta citação se refere à experiência da mestranda, Ana Lucia Alves do Nascimento exemplificando o papel da “mulher professora”.

da Infância como do Primário, hoje, Séries Iniciais. Mesmo ensinando na Faculdade de Formação de Professor, ainda tenho festas e presentes”.

Ser mulher professora seria desenvolver no Magistério atividades com dedicação, amor, vigilância e acima de tudo doação, o que caracterizaria uma atividade feminina semelhante às tarefas domésticas.

Assim as mulheres que vão se dedicar ao magistério serão, a princípio, principalmente as solteiras, as órfãs e as viúvas. Nos primeiros tempos, quem vai, efetivamente, exercer a profissão são as mulheres “sós”. [...] As moças que “ficavam solteiras podiam se sentir vocacionadas para o magistério; elas eram, de algum modo, chamadas para exercer a docência. (Louro, 1977:104).

As mulheres que não tinham marido para sustentá-las e precisavam sobreviver, então, garantiam seu sustento com o salário de professora como também das pessoas que viviam ao seu redor, no caso, sobrinhos, mãe entre outros familiares.

Ser bom (boa) ou mau (má) professor (a) vai depender de sua habilidade em sala de aula e sua criatividade para manter o aluno motivado. O que se espera de um (a) professor (a) é o heroísmo sem intenção de melhorias salariais ou planos de carreira. Esperam ainda, que consigam desenvolver a proposta curricular da escola, onde trabalham com motivação com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento saudável do aluno na questão psicológica e social.

É impossível negar, contudo, que essa representação de professor/a circula - e muito! - produzindo alguns efeitos importantes tanto sobre os/as docentes como sobre a sociedade em geral. Somos atingidas/os por essas figuras carismáticas, que se entregam com muita “garra” à atividade do magistério. (Louro, 1977:102).

Só através de muitas lutas é que as “dóceis professoras” vêm se tornando profissionais da educação com melhores condições de trabalho e melhores salários. Isto, já pode ser visto no Brasil, com o Fundo de Valorização dos Professores através do FUNDEF, (Fundo de Manutenção da Educação Básica) recentemente substituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Brasileira) que também vem valorizar os Profissionais da Educação, através da Emenda Constitucional,

que modifica o Artigo 212º da Constituição Federal de 1988 e dá nova redação aos Artigos. 60º e 76º do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

Art. 2º O art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias passa a vigorar com a seguinte redação:

Art. 60º. Nos dez primeiros anos seguintes à promulgação desta Emenda, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios destinarão parte dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento da educação básica e à remuneração condigna dos trabalhadores da educação, respeitados as seguintes disposições:

I – A distribuição de responsabilidades e recursos entre os Estados e seus Municípios a ser concretizada com parte dos recursos definidos neste artigo, na forma do disposto no art. 211 da Constituição Federal, é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, de natureza contábil. (Ministério da Educação e Cultura).

CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO SEXUAL NA ESTRUTURA CURRICULAR BRASILEIRA

3. A EDUCAÇÃO SEXUAL E O CURRÍCULO

A Educação Sexual somente alcançará o máximo de seus objetivos se a Escola, como instituição a ela se dedicar.
(Nelson Vitiello).

A aprendizagem passou e continua passando por vários processos e em cada um desses processos são questionadas as suas teorias, que servem de subsídios para a elaboração do currículo. Elas requerem uma reflexão no que se refere à forma de aprender de cada sujeito.

Do ponto de vista etimológico, a palavra currículo é derivada do latim *curriculum*, que designava pista de corrida, onde se realizavam disputas eqüestres no mundo. O lexema é proveniente do verbo *currere* o que significa caminho, jornada, trajetória. No enfoque social, o currículo traduz o percurso acadêmico e profissional dos indivíduos. No sistema educacional é visto como um percurso seguido pelos educadores ao longo da vida escolar. O currículo escolar é caracterizado pelo conjunto de atividades promovidas pela escola para compor a formação humana, ou seja, está relacionado ao modelo de homem, de sociedade e de mundo que se pretende. Para Pacheco (1996:15):

O currículo originou uma grande confusão terminológica que acentuou as divergências existentes no pensamento curricular. [...]. Sendo um conceito polissêmico, carregado de ambigüidade, deve reconhecer-se, como afirma Ribeiro (1990:11), que não possui um sentido unívoco, existindo “na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adaptam, ao que vem a traduzir por vezes, em alguma imprecisão acerca da natureza e âmbito do currículo”. [...]. Deste modo, Huebner (1985:212), reportando-se à falta de precisão do termo currículo, diz que a “palavra aponta para diversas, e inclusive paradoxais, intenções dos educadores; está carregada de ambigüidade, falta-lhe precisão, refere-se, de um modo geral, a programas educativos das escolas”.

As Instituições Educacionais procuram estabelecer o seu currículo como um caminho para se atingir objetivos mensuráveis, através da exposição de conteúdos seqüenciais. O currículo na área educacional é estabelecido pela definição do currículo formal o qual, consiste num conjunto de conteúdos a serem ensinados, o que a escola chama de plano de ação pedagógica e o currículo na escola informal que prioriza as experiências educativas.

O currículo escolar envolve definição de objetivos, seleção e organização de conteúdos e avaliação destes conteúdos. No campo pedagógico, o currículo aparece como um elenco de disciplinas e de conteúdos dentro de um “arranjo” sistemáticos de matérias.

Ribeiro (1995:13), ao analisar as concepções de currículo com suas características, estabelece a diferença entre a concepção vulgarizada do currículo e a concepção comum. Para sustentar sua reflexão ele seleciona quatro definições de currículo e em cada uma delas são apresentados os elementos comuns e diferenciadores, com os seus devidos autores.

1ª definição:

(Currículo define-se como) “o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire, sob a orientação da escola”. (Foshay, 1969:275).

2ª definição:

“O currículo engloba todas as experiências de aprendizagem proporcionadas pela escola”. (Saylor, 1966:5).

3ª definição:

“O currículo é o modelo organizado do programa educacional da escola e descreve a matéria, o método e a ordem do ensino – o que, como e quando se ensina”. (Phenix, 1958:57).

4ª definição:

“O currículo é uma série estruturada de resultados de aprendizagem que se têm em vista. O currículo prescreve (ou, pelo menos, antecipa) os resultados do ensino; não prescreve os meios”. (Johnson, 1977:6).

Nas duas primeiras definições, a palavra experiência é associada à aprendizagem, porém com atividades organizadas pela escola, o que caracteriza uma experiência adquirida. Na terceira e quarta definição o currículo é o planejamento de ensino. É a organização do ensino-aprendizagem incluindo objetivos, conteúdos e métodos de ensino. Salienta-se o programa, a estrutura e sequência dos conteúdos. Entretanto, todas as definições têm como objetivo principal a aprendizagem, mas sob o controle da escola. Neste contexto, ainda é chamada atenção para a substituição da palavra “experiência” pela palavra “atividade”.

O que se observa é o currículo sempre vinculado à orientação da escola nos seguintes parâmetros: na determinação dos objetivos de aprendizagem, nas matérias e nas experiências que irão compor o planejamento pedagógico.

É notável como a escola é gestora do currículo, mesmo quando se trata das experiências do aluno. Ao serem selecionadas as experiências desses alunos, o que se vê

é a interferência da escola escolhendo os experimentos para compor as atividades escolares, não levando em consideração o desejo do aluno. Isto lembra Anny Cordié (1999:23) em seu livro *“Os atrasados não existem. Psicanálise de crianças com fracasso escolar”*, que mostra o papel da escola da seguinte forma *“eu te ordeno a desejar a aprender”*.

Ribeiro (1995:39), ainda chama atenção para os elementos que compõem o currículo e a constituição do pessoal docente para exercer sua função de profissional coerente nas suas práticas curriculares.

A caracterização da natureza e âmbito do currículo apontaram para a sua concepção – qualquer que seja o modelo adaptado – como um sistema organizado de elementos que se influenciam mutuamente:

- a) finalidades e objetivos;*
- b) matérias e conteúdos;*
- c) estratégias e actividades;*
- d) avaliação.*

Por outras palavras, um currículo contém o enunciado das finalidades e objectivos visados, propõe ou indica uma selecção e organização de conteúdos de ensino, implica ou sugere modelos, métodos e actividades de ensino-aprendizagem, em virtude dos objectivos que prossegue e da organização de conteúdos que postula; inclui, por fim, um plano de avaliação dos resultados da aprendizagem.

Como pode se observar o currículo, aqui é analisado desde a forma mais tecnocrática até a maneira mais democrática de associá-lo às questões sócio-culturais da comunidade escolar.

Para se fazer uma análise curricular é preciso se buscar as teorias pedagógicas que contribuíram para o estudo dinâmico do currículo, entre elas estão as teorias tradicionais, críticas e pós-críticas, que irão mostrar as correntes pedagógicas, em diferentes épocas.

3.1. As Teorias do Currículo

Nas teorias tradicionais, o ensino é planejado e organizado pelo professor, pois este representa uma autoridade intelectual que reproduz a aprendizagem para o aluno coerente com os objetivos pré-determinados pela escola. A avaliação realizada através das provas e dos exames reprovam ou aprovam os alunos pela reprodução do conhecimento. *“A didática tradicional quase pode ser resumida, pois, em “dar a lição e em tomar a lição”. São reprimidos freqüentemente os elementos da vida emocional ou*

afetiva por se julgarem imperativos de uma boa e útil direção do trabalho de ensino”. (Mizukami, 2001:15).

Na teoria tradicional é dada ênfase ao ato de ensinar e este exemplo é bem visível na *Didactica Magna* vivenciada por Comenius, onde a palavra currículo estava atrelada à preocupação de organização e método. A prioridade estava nos objetivos educacionais e suas variáveis dentro da proposta escolar no sentido de que a escola fosse organizada como uma empresa comercial ou mesmo industrial apresentando resultados mensuráveis. Comênio ao mesmo tempo em que instituiu uma escola tradicional também se preocupava com o conhecimento e a educação popular.

O maior teórico da educação popular é o morávio João Amós Comênio, autor de Didática, obra que tem como subtítulo “Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos” e na qual expressa claramente o ideal de uma educação democrática, a qual todos deveriam ter acesso, fossem homens ou mulheres, ricos ou pobres, inteligentes ou ineptos. (Aranha, 2001:80).

As teorias críticas traduzem a cultura e a sociedade, valorizando as relações sociais e produção e conscientização, resistem ao capitalismo conduzindo a educação para os princípios emancipatórios e libertadores. O professor é o ser capaz de trocar experiências com seus alunos, encorajando-os a tomadas de decisões através de conteúdos significativos. As teorias críticas vêm questionar os fundamentos das teorias tradicionais.

As teorias críticas do currículo efectuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. Como vimos, os modelos tradicionais, como o de Tyler, por exemplo, não estavam absolutamente preocupados em fazer qualquer tipo de questionamento mais radical relativamente aos arranjos educacionais existentes, às formas dominantes de conhecimento ou, de modo mais geral, à forma social dominante. Ao tomar o status quo como referência desejável, as teorias tradicionais concentravam-se, pois, nas formas de organização e elaboração do currículo. (Silva, 2000:27).

A teoria pós-crítica representa a cultura da subjetividade estabelecendo uma relação entre saber e poder. É analisada dentro do multiculturalismo, onde são incorporados o conceito de gênero sexual, raça e etnia.

Na crítica ao currículo, a utilização do conceito de gênero segue uma trajetória semelhante à da utilização do conceito de classe. As perspectivas críticas sobre currículo tornaram-se crescentemente questionadas por ignorarem outras dimensões de desigualdade que não fossem aquelas ligadas à classe social. Especificamente, questionavam-se as perspectivas críticas por deixarem de ter em consideração o papel de gênero e de raça

no processo de produção e reprodução da desigualdade. O feminismo mostrava, com força cada vez maior, que as linhas do poder da sociedade estão estruturadas não apenas pelo capitalismo, mas também pelo patriarcado. De acordo com essa teorização feminista, há uma profunda desigualdade dividindo homens e mulheres, com os primeiros apropriando-se de uma parte gritantemente desproporcional dos recursos materiais e simbólicos da sociedade. Essa repartição desigual estende-se, obviamente, à educação e ao currículo. (Silva, 2000:95).

O estudo sobre currículo tem seu início, nos Estados Unidos, fundamentados nas idéias de Bobbitt. Como sujeito conservador buscava igualar o sistema da educação ao sistema da organização industrial, estabelecida por Frederick Taylor. Mas, também procurou suporte teórico em Ralph Tyler e em John Dewey. Sendo que Tyler defendia a organização e o desenvolvimento do currículo com propostas, essencialmente, técnicas, Dewey tinha a preocupação com a construção da democracia liberal, levando em consideração às experiências do aluno.

Diante da concepção de Bobbitt, o funcionamento da escola estaria de acordo com os princípios da administração científica, o que contrariava os princípios democráticos. O currículo era uma questão de organização, portanto, mecânico. Na visão de Bobbitt apud Silva (2000:21) *“a educação, tal como a fábrica de aço, é um processo de modelagem”*. Pensando assim, é que o modelo de currículo mensurável elaborado pelo próprio Bobbitt seria consolidado no livro “Os Princípios Básicos de Currículos e Ensino” de Ralph Tyler, publicado em 1949, só que, acrescentando a psicologia e as disciplinas acadêmicas não contempladas por Bobbitt. Mesmo com estas disciplinas, o currículo ainda, continuava técnico e comportamental. A reforma educacional continuava ainda, sob o domínio das grandes empresas com o objetivo de treinar para a força do trabalho, relacionando a escolarização a uma formação tecnocrática e especializada, portanto um ensino tecnicista.

O currículo no sentido tradicional busca subsídios na filosofia behaviorista com objetivos precisos e mensuráveis, enquanto que, o currículo social estabelece uma relação de aprendizagem entre escola e sociedade, tomando como proposta a ideologia social dentro de um contexto cultural, no sentido de aprimorar cada vez mais as ações educativas.

Em 1960, surgem as críticas ao currículo tradicional e entre os estudos pioneiros encontra-se a obra de Louis Althusser. “A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado”, nela Althusser diz que *“a escola contribui para a reprodução*

da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem vê-la como boa e desejável”. (1998:32).

Ainda na década de 1960, os movimentos sociais e culturais se expandem e é neste período, que então se iniciam os questionamentos sobre a teoria educacional tradicional com o modelo de currículo comportamentalista. Nesta nova reflexão curricular aparece o sociólogo inglês, Michael Young, reivindicando a chamada “nova Sociologia da Educação” e o educador brasileiro, Paulo Freire, questionando a forma do aluno aprender, principalmente, o aluno pertencente à classe popular ou dominada. Também são apontados os franceses: Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet. Todos partindo do princípio ideológico de que o currículo da escola estava voltado para a classe dominante, daí o fracasso escolar nas classes dominadas.

Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à actividade técnica de como fazer o currículo. As teorias críticas sobre currículo, em contraste, começam por pôr em questão precisamente os pressupostos dos presentes arranjos sociais e educacionais. As teorias críticas desconfiam do status quo, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. As teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são de desconfiança, questionamento e transformação radical. Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo faz. (Silva, 2000:27).

No ano de 1970, nos Estados Unidos, é apresentada a I Conferência sobre currículo liderada por William Pinar fazendo oposição às teorias de Bobbitt e Tyler. É a partir daí, que se inicia a reflexão sobre a aprendizagem significativa diante à subjetividade do ser humano e suas experiências pedagógicas e curriculares.

Michael Apple adepto desta corrente, então começa a ver o currículo no centro das teorias da educação, construindo uma perspectiva de análise crítica do currículo dentro de um processo cultural e social.

Em decorrência destas críticas, é que o movimento neomarxista liderado por Michael Apple avalia a teoria tradicional como uma dinâmica da sociedade entre a classe dominante e classe dominada, e contrário ao modelo de Tyler, afirma que o currículo não pode ser transformado, se não houver perguntas fundamentais sobre as suas conexões com as relações de poder. Para Apple apud Silva (2000:46-47):

O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos. Contrariamente ao que supõe o modelo de Tyler, por exemplo, o currículo não é organizado através de um processo de seleção que recorre às fontes imparciais da filosofia ou dos valores supostamente consensuais da sociedade. O conhecimento corporificado no currículo é um conhecimento particular. A seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e dos grupos dominantes.

Ao avaliar a posição de Apple, o que se constata é que a apropriação do conhecimento verdadeiro, a sua legitimidade ou não, é que vem direcionar a distribuição oficial da escola para expor os conteúdos.

Henry Giroux contrariando a distinção oficial dos conteúdos apresenta o currículo como política cultural, superando as teorias da reprodução. Giroux compreende o currículo como conceitos de emancipação e liberdade.

A visão de currículo em uma política de reprodução vê os professores como intelectuais aptos a transmitir conhecimentos para os alunos e é neste sentido, que se estabelecem a relação de poder, tão contestadas por Henry Giroux. Na sua percepção, o currículo envolve a construção de significados e valores culturais. “*Giroux vê a pedagogia e o currículo através da noção de “política cultural” [...]. O currículo é um local onde activamente, se produzem e se criam significados sociais*”. (Silva, 2000:56).

Diante da perspectiva sócio-cultural, os professores não podem ser vistos como tecnocratas, mas sujeitos críticos capazes de questionar o conhecimento e o processo de libertação. Ainda na ótica de Giroux os professores são “intelectuais transformadores”.

Contestando também a relação de poder na Educação Brasileira, surge Paulo Freire, com a Pedagogia do Oprimido, que põe em discussão a pedagogia dos conteúdos sugerindo a educação problematizadora através dos temas geradores, que irão constituir o conteúdo programático da esfera curricular. Para Freire, o conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa e com esta idéia ele então, avalia o currículo tradicional como algo desvinculado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer.

O currículo é criticado por Paulo Freire dentro do conceito de educação bancária, que na sua visão a consciência bancária:

“Pensa que quanto mais se dá mais se sabe”. Mas a experiência revela que com este mesmo sistema só se formam indivíduos medíocres, porque não há estímulo para a criação. [...]. O professor arquiva conhecimentos porque não os concebe como busca e não-busca, porque não é desafiado pelos seus

alunos. [...] O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita. (Freire, 1997:38).

Com a nova Sociologia da Educação, então se procura construir currículos com tradições culturais e epistemológicas, pois esta se voltou para as perspectivas analíticas e teóricas que hoje, são inspiradas nos estudos culturais e no pós-estruturalismo, neste contexto estão as temáticas da reforma educacional das crianças e dos jovens, que pertencem à classe operária e conseqüentemente o seu fracasso escolar, por conta de um currículo distante de sua realidade sócio-cultural. Nesta reflexão, surge o estudo do gênero sexual – o feminismo, o que vem a ser aprofundado com mais consistência nas teorias pós-críticas.

3.2. As Abordagens Pós-críticas do Currículo

A partir da década de 1970, inicia-se o movimento de gestão científica e teorização do currículo, o que vem da origem as teorias pós-críticas do currículo. Tais teorias vêm colaborar para a compreensão das relações de poder e de controle, dentro daquilo que o ser humano representa. O currículo por sua vez, passa a ser uma questão de saber, de identidade e também de poder. Essas teorias pós-críticas, também chamadas de pós-modernistas são reconhecidas pela relevância para o desenvolvimento do campo teórico do currículo.

A avaliação pós-modernista, que sucedeu às teorias e análise da nova Sociologia da Educação vem colocando a questão do conhecimento e do currículo como construção social e histórica.

O Pós-modernismo segue uma lógica reducionista que situa o conhecimento dominante em oposição a vozes ausentes ou silenciadas por eles excluídas. Trata ainda, essa exclusão como espelho das desigualdades de poder na sociedade mais ampla. Outro problema apontado com relação às teorias pós-modernas é que elas sugerem que as teorias sociais do conhecimento inevitavelmente levam a um relativismo e a recusa de qualquer possibilidade de objetividade no conhecimento. (Moore & Young, 2001:206).

As abordagens pós-críticas do currículo na perspectiva pós-estruturalistas vêm estimular na área educacional os estudos sobre a sexualidade humana nos aspectos centrais da prática pedagógica, construindo a subjetividade sexual de cada sujeito.

As análises pró-críticas são feitas pelas conexões entre currículo e multiculturalismo, mostrando que a gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é decorrente de outras dinâmicas, tais como: as de gênero, raça e sexualidade, enfatizando que para se ter igualdade vai depender de uma modificação substancial do currículo em exercício.

O multiculturalismo é caracterizado como um movimento legítimo de reivindicações de grupos dominantes. É na classe dominante, que está a sua origem. As diferenças de gênero sexual se encontram neste movimento, porém abrigando interesses comuns de uma determinada cultura de poder. *“Com as teorias pós- críticas do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero, na sexualidade”*. (Silva, 2000:154).

É nos Estados Unidos da América, que o multiculturalismo tem a sua questão voltada para o currículo a partir dos grupos subordinados tais como: as mulheres, os negros e os homossexuais, que representaram o cânone literário, estético e científico do currículo universitário tradicional. Eles caracterizavam tal cânone como a expressão do privilégio da cultura branca, masculina de descendência européia e heterossexual. Nesta ótica, o currículo é homogêneo com conteúdos padronizados pela instituição escolar.

Tomando como base esta representação, então ficará estabelecido um currículo crítico, onde será analisada a relação de gênero como forma de reivindicação de igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres, respeitando os valores feministas. Uma outra questão da valorização está na narrativa étnica e racial que estão estritamente ligadas à relação de saber e poder. Em síntese, teria um currículo crítico inspirado nas teorias sociais, que questionam a construção social de raça e da etnia, levando em consideração a relação de gênero.

Os movimentos feministas, a libertação sexual e outros tipos de movimentos sociais e culturais procuraram, e procuram ainda hoje, buscar transformações que venham repercutir em nova metodologia de aprendizagem. É no período do movimento feminista que a “mulher professora” procura se estabelecer como profissional da educação buscando seus direitos de igualdade na questão salarial, jornada de trabalho e mulher profissional, não a “tia” professora, que até os dias atuais

ainda permanece, principalmente, nas Séries Iniciais, a professora ainda é assim chamada. Enquanto que, os homens são chamados pelo seu próprio nome, ou então, simplesmente professor.

A análise dos estereótipos de gênero já prenunciava, entretanto, uma questão que iria dominar aquilo que se poderia chamar de segunda fase da análise de gênero no currículo. Nessa segunda fase, a ênfase desloca-se do acesso para o quê do acesso. Não se trata mais simplesmente de ganhar acesso às instituições e forma de conhecimento do patriarcado mas de transformá-las radicalmente para reflectir os interesses e as experiências das mulheres. O simples acesso pode tornar as mulheres iguais aos homens – mas num mundo ainda definido pelos homens. (Silva, 2000:96).

Diante da reflexão da relação de gênero, é dado um novo olhar para o currículo e isto pode ser constatado com o surgimento da teoria *queer* nos Estados Unidos e Inglaterra. O seu objetivo seria de unificar os estudos a respeito do homossexualismo. Esta teoria se torna importante, porque vem problematizar a questão da identidade sexual, considerando normal o comportamento heterossexual dentro de uma construção cultural, que diante de outras formas de exercício de sexualidade e em especial o homossexualismo, este é considerado portador de desvios sexuais ou “anormal” sexual, conceitos já estabelecidos pelo meio social. O currículo inspirado nesta teoria é um currículo que força os limites das epistemes dominantes.

“Gênero” opõe-se, pois a “sexo”. [...]. O termo “gênero” refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual. Essa separação é hoje questionada por algumas perspectivas teóricas, que argumentam que não existe identidade sexual que não seja já, de alguma forma, discursiva e socialmente construída, mas a distinção conserva a sua utilidade. (Silva, 2000:94).

Ao remeter-se ao pós-modernismo Tomás Tadeu Silva questiona tanto as estruturas estatais, quanto às organizações, assinalando o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica, onde a teoria sobre currículo, nesta última é colocada como suspeita. Sendo que na perspectiva pós-culturalista é questionada a concepção de sujeito autônomo, racional, centrado e unitário e são nestas características que está baseado todo o empreendimento pedagógico e curricular, construindo assim um currículo emancipatório.

Giroux & Simon (1995) ao focalizarem a dicotomia entre as escolas como organização no sentido de produzir e legitimar os interesses econômicos dos grupos

dominantes, onde predomina a dinâmica da transmissão e da imposição; e por outro lado a escola como forma de uma política cultural dentro de uma pedagogia crítica o objetivo de fortalecer o poder social, eles pregam o exercício da democracia.

A grande contribuição desses autores está em mostrar a forma de como se subestima e marginaliza a cultura popular. A educação dentro do conceito popular tem sido vista como algo profano e perigoso, portanto de caráter subversivo. *“O popular tem sido com frequência pelos educadores potencialmente perturbadas de relações de poder vigente”*.(Giroux & Simon, 1995:101), aos questionamentos. A construção de uma proposta curricular, que venha valorizar a cultura popular dentro de uma pedagogia problematizadora que de acordo com a reflexão dos mesmos autores (1995:106) *“devem desenvolver formas de pedagogia ancoradas em uma sólida ética que denuncie o racismo, o sexismo e a exploração de classes como ideologias e práticas sociais que convulsionam e desvalorizam a vida pública”*.

Giroux e Simon são categóricos ao afirmar que existe uma confusão entre cultura popular e diferença de classe social. Porém, o que se proclama é por uma pedagogia que faça da cultura popular um objeto de estudo, reconhecendo, que todo trabalho da educação é contextual e condicional. Na visão de Bloom, a cultura popular é profana, principalmente, com relação ao sexo, onde relaciona ao comportamento selvagem.

A cultura popular vem a ser sinônimo de transformação da “vida... em uma ininterrupta fantasia masturbatória pré-embalada para o consumo” (p.75). [...] O discurso de Bloom está baseado no mito da decadência, e o ataque à cultura popular está indissolivelmente associado ao apelo que vem sendo feito pela restauração da assim chamada herança clássica perdida. Giroux & Simon (1991:102).

Como se observa o discurso de Bloom em relação à sexualidade é autoritário e tem como objetivo regulamentar a moral sexual e social apresentando a democracia como inimiga. A pedagogia de tal discurso e o da transmissão e imposição de conteúdos.

O inevitável corolário desse interesse sexual é a rebeldia contra a autoridade dos pais, que o reprimem. O egoísmo transforma-se assim em indignação que, por sua vez, se transforma em moralidade. A revolução sexual deve derrubar todas as forças de dominação, os inimigos da natureza e da felicidade. Do amor nasce o ódio, disfarçado de reforma social. Toda uma visão de mundo passa a ter como base o sexo. O que antes eram ressentimentos infantis inconscientes ou semiconscientes, de repente se

torna a nova Bíblia. Surge então o apelo por uma sociedade universal sem classes, sem preconceitos, sem conflitos, que necessariamente resulta da consciência liberada “Nós somos o Mundo” versão púbere de Alle Menschen werden Brüder cuja concretização tem sido equivalentes políticos de mamãe e papai. São os seguintes os três grandes temas líricos: sexo, ódio e uma pegajosa e hipócrita versão de amor fraternal. Tais fonte poluídas deságuam em um rio lamacento onde só podem nadar monstros. (Bloom, 1987:47) apud (Giroux & Simon, 1995:102-103).

A situação brasileira em relação à cultura popular, nos últimos tempos tem sido muito debatida, pois nunca se falou e se discutiu tanto sobre cultura popular. Muito se fala no combate ao sexismo e ao racismo. Entretanto, no Brasil, continua com a marginalização dos negros no momento em que se estabelecem cotas para que estes venham a entrar nas Universidades Públicas e na prestação de concursos públicos. De certa, maneira um outro, no caso, os brancos por sua vez também são marginalizados ao ficar fora de uma vaga em detrimento do negro. Por exemplo, em um exame de vestibular, no Brasil, um estudante branco tirou a média 8,5, o que é considerada uma média alta, mas por conta da cota dos negros perdeu a vaga para um aluno negro que obteve média 6,5.

Com esta realidade onde se beneficia um e prejudica um outro ferindo os princípios legais, onde a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Brasileira diz que a aprovação obedece a uma escala numérica, então a cota de vagas para negros passa por cima desses princípios. Acredita-se que, o coerente seria uma educação de qualidade para todos, com currículos críticos e eficazes. Desta forma, estaria obedecendo aos princípios da Constituição Brasileira, que em seu Art. 5º. diz: “que todos são iguais perante a lei sem distinção de qualquer natureza”. Aí sim, pode-se contemplar a educação popular dentro um currículo sócio-educativo.

A cultura sempre está sendo abordada em um processo de construção e reconstrução como produção histórica. O exercício da sexualidade, por exemplo, é um fato histórico e cultural dentro da sua evolução, isto pode ser constatado através da história da sexualidade humana que tem obedecido aos avanços culturais. Pode-se tomar como exemplo a emancipação feminina, o advento do anticoncepcional, que de certo modo têm contribuído para o “sexo livre”, as lutas ao favor do aborto e do casamento homossexual, a representação de gênero e determinação dos papéis sexuais. A própria Educação Sexual tem tomado seu rumo dentro dos conceitos e preconceitos de cada século.

Mesmo com as novas descobertas teóricas em favor da cultura, nesse contexto de construção e reconstrução, a pesquisa no âmbito da Ciência da Sexualidade pouco tem avançado. Não existem projetos criativos, que venham a contribuir para os propósitos institucionais de ensino na priorização da Educação Sexual. Não se ensina a questionar, a problematizar e a formular hipóteses, que venham contestar ou mesmo sustentar determinadas práticas educativas no contexto da sexualidade humana.

Mesmo com os avanços das teorias curriculares, ainda são encontradas profundas críticas aos discursos do pós-modernismo. Ao se abordar as características dessa corrente ideológica, existem educadores que não poupam as palavras ao determiná-lo de “um cinismo crescente a respeito das histórias modernistas do progresso”. O silêncio do pós-modernismo é mencionado com muita ênfase frente aos projetos libertadores, o que poderá dar espaço aos discursos dominantes, que de uma certa forma irão contribuir no impedimento do progresso.

É questionada também a fragilidade que os pós-modernos têm em vincular suas respostas a uma nova ação séria e real nas escolas. O que se pode observar é a prepotência destes em fazer “isto” ou “aquilo”, quando está longe do poder, porém ao tê-lo “nas mãos” saem reinventando histórias demagógicas e continuam com o mesmo discurso dominante, que antes criticavam com a terminologia de discurso neoliberal. O Brasil, passa por este momento, o que vem repercutindo na educação, e aí fica a questão de que não se sabe o que é avanço ou regressão educacional.

Ao se fazer um parâmetro entre as abordagens neomarxistas, pós-modernistas e pós-estruturalistas, Carlson & Apple procuram estabelecer uma renovação democrática da cultura e da educação e, para isto eles buscam subsídios na pesquisa de campo: *“a política educacional do estado e os movimentos de reforma curricular, a formação de identidade e a educação, o currículo como texto e a pedagogia crítica”*. (2003:16). Cada um deste será objeto de pesquisa. Ao apresentar o modelo estruturalista estes mesmos autores recorrem aos modelos gramscianos, trazendo o processo histórico do fordismo e pós-fordismo e as divergências na corrente pós-fordistas, porém reconhecendo a sua contribuição para o pensamento crítico. É importante quando os autores ressaltam as influências dos estilos organizacionais pós-fordistas no discurso de estruturação tanto das escolas privadas quanto das escolas públicas e é neste contexto, onde fica visível a relação de “poder” e “não poder”.

Nesta relação de “poder” e “não poder” é que se pode refletir a democracia política e educacional e quando se trata da educação o que logo se pensa é na força de

trabalho pós-industrial: “a escola preparar o aluno para o mercado”, o que resulta numa nova construção de currículo. Mesmo assim, ainda existe a disparidade entre alunos secundaristas e universitários, principalmente, quando a questão é a qualificação profissional. Para efetuar com eficiência nesta disparidade é chamada atenção para a educação crítica, onde haja o compromisso da educação pública e a escola revendo o seu papel em função da sua eficiência e legitimidade.

Em decorrência do poder a escola, ainda hoje, vive no dualismo do que é “normal” ou “anormal”, o que vem rotular o seu próprio sistema de ensino. Nesta visão, Michel Foucault em seu livro “Vigiar e Punir. História da Violência nas Prisões” estabelece a relação de disciplina atrelada ao poder no sentido de se construir os “corpos dóceis”. Segundo Foucault, (1987:118) mostra *“é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado”* e a prática escolar fabrica esses corpos submissos com o seu olhar de poder punitivo. Mesmo diante do que se encontra de mais moderno em termos de avaliação, o portfólio, este ainda é submetido aos discursos e às práticas dominantes.

A formação da identidade e educação, partindo da idéia pós-moderna, envolvem as políticas de identidade e a política do corpo. Neste processo de identidade, é apresentado o discurso de estudar para ser “gente”, mas a realidade é que esta “gente” não é o ser crítico, é o ser que cada vez mais tenta se estabelecer na sociedade de consumo até o sexo consumista.

Carlson & Apple (2003) ao estabelecer a relação dos textos explorados na sala de aula com os livros didáticos e os currículo das escolas, apontam que tais currículos, na sua maioria são construídos em cima do que propõe o livro didático, que hoje, faz parte de um mercado competitivo, contribuindo cada vez mais para a seletividade. Com isso, a cultura popular fica cada vez mais marginalizada, pois os textos da cultura popular em sua maioria não são lidos na escola e pouco também se valoriza a produção textual do aluno. A organização do currículo em torno da leitura desconstrutiva dos textos de cultura popular também é importante, uma vez que os educadores os utilizem com critérios. O currículo também é organizado em torno dos textos, que sejam de interesse do professor, ou do aluno.

Quando se fala em Pedagogia Crítica é como se fosse uma metodologia de ensino tão somente voltada para os oprimidos, a classe popular. É como se fosse um grito de clemência através da ação educativa. É preciso ter muito cuidado para que a Pedagogia Crítica não venha também ser discriminatória. A Pedagogia Crítica tem que

ser autêntica na sua condução. Ela tanto pode ser desenvolvida nas classes populares, como nas dominantes, principalmente esta última no sentido de valorizar a cultura, não ficar tão somente na competitividade de mercado de consumo. O conceito de Pedagogia Crítica exige uma reflexão que venha contemplar todas as classes sociais.

Ao se transportar para o interesse público, a idéia que se tem quando se fala em educação pública é da baixa qualidade de ensino e quando se fala em resgatar o ensino público seria como se fosse uma competitividade ao ensino privado. Criou-se um mito de que o ensino privado é o “melhor”, entretanto se sabe que nas escolas públicas têm grandes projetos, o que realmente falta é um gestor comprometido. Na escola privada, o que se tem muitas vezes é o gestor visando lucro através do ensino, pois esta é a sua mercadoria de consumo.

Finalmente, com as teorias pós-críticas se estabelecem a compreensão dos processos de dominação, enfatizando o papel formativo do currículo mostrando que todo conhecimento depende da sua significação.

A construção do currículo está baseada em princípios norteadores para o seu desenvolvimento. Zabalza (1992), para fundamentar estes princípios se apoiou teoricamente em Scurati.

Scurati estabeleceu oito os princípios que norteiam o desenvolvimento curricular.

1. *Princípio de realidade*, onde ele enfatiza o conjunto efetivo de atividades, que são decididas para serem executadas na escola.
2. *Princípio da racionalidade*, onde é enfocada a construção das experiências e as decisões tomadas na Instituição Escolar.
3. *Princípio da sociabilidade*, ele trata de um trabalho eficaz sem muita formalidade.
4. *Princípio da publicidade*, ele aparece no sentido de tornar as atividades educacionais em algo público para que venha a fortalecer a prática pedagógica.
5. *Princípio da intencionalidade* leva em consideração os propósitos educacionais, que são adaptados às decisões adequadas tomadas pela comunidade escolar.
6. *Princípio da organização ou sistematicidade*, neste, Scurati propõe critérios de operaticidade e funcionalidade

7. *Princípio o da seletividade*, onde Scurati se reporta para a questão do que e que fazer com a aprendizagem que irá ser desenvolvida, envolvendo a programação curricular.
8. *Princípio da decisionalidade*, ele se refere a todo ato de se fazer didática com tomadas de decisões.

Zabalza em sua análise, ainda acrescenta um outro princípio o da *hipoteticidade* no sentido de formular hipóteses para a construção curricular.

Baseado nestes princípios fica caracterizado o posicionamento curricular, que poderá está centrado na escola, ou relacionado com os recursos do meio ambiente, ou então de forma consensual. É colocado também, o posicionamento com incidências diretas ou indiretas levando em consideração as experiências do aluno, ou ainda o clarificador do compromisso mútuo escolar.

3.3. O Currículo na Educação Brasileira

No Brasil, o currículo nasce com o escolanovismo. Sofreu influências do pensamento progressista em educação baseado nas idéias de Dewey e Kilpatrick. É tanto que é introduzido no curso de Pedagogia, precisamente como matéria obrigatória na habilitação de Supervisão Escolar com a terminologia “Currículos e Programas”. A partir de 1960, o currículo nas Universidades e Faculdades brasileiras tem sido objeto de pesquisa. No Programa de Graduação de Professor de nível Superior – PGP da FUNESA a disciplina currículo é obrigatória com uma carga horária de 60 horas.

Nos anos de 1970, período da repressão militar no Brasil, é formulada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – 5.694, de 11 de agosto de 1971. Esta Lei vem atender ao regime do governo autoritário. A referida Lei atribuía aos currículos de ensino uma base de “núcleo comum”, este obrigatório e de âmbito nacional, fixado pelo Conselho Federal de Educação e uma “parte diversificada” sob a responsabilidade dos Conselhos Estaduais de Educação. A parte diversificada teria o objetivo de atender as peculiaridades locais e as diferenças individuais, mesmo assim a questão da Educação Sexual não era mencionada no texto da tal Lei. O que ficou determinado foi um currículo pleno formado por disciplinas, áreas de estudo e atividades tanto gerais, como diversificada.

O modelo de currículo que preconiza a Lei 5.692/71 é de uma educação americana, portanto um currículo tecnicista, com objetivos definidos para controlar o processo educativo. Estava baseado na literatura de Ralph Tyler, “Os Princípios Básicos de Currículo e Ensino”. Tyler passa a influenciar os educadores brasileiros, concebendo o currículo como definição de conteúdos transmitidos pela escola para atingir objetivos mensuráveis.

No início do ano de 1980, volta a se avaliar a proposta curricular de Paulo Freire, então banida no período da ditadura militar. Freire se inspirava num currículo pós-colonialista, onde se buscava a problematização das relações de poder “*na situação eram os colonizadores e aqueles que eram colonizados*”. (Silva, 2000:64).

Na visão de Freire, a “Pedagogia do Oprimido”, já era pós-colonialista até mesmo pelo seu posicionamento epistemológico em relação aos grupos dominados:

Por estarem em posição dominada na estrutura que divide a sociedade entre dominantes e dominados esses grupos tinham um conhecimento da dominação que os grupos dominantes não ter. Numa era em que o tema do “multiculturalismo” ganha tanta centralidade, essa dimensão da obra de Paulo Freire pode talvez servir de inspiração para o desenvolvimento de um currículo pós-colonialista que responda às novas condições de dominação que caracterizariam a “nova ordem mundial”. (Op.cit. 2000:64).

Na metade da década de 1980, o currículo começa a ser questionado nas relações políticas, econômicas e sócio-culturais. Então, cria-se Grupo de Trabalho (GT) de Currículo da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPEd) com a intenção de fazer reflexões sobre o desenvolvimento curricular no Brasil. A GT reúne professores e alunos que se dedicam à pesquisa nas questões curriculares.

Em 1985, aconteceu o primeiro Seminário Nacional de Currículo, promovido pela Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Neste seminário, foram discutidas várias questões que serviram de subsídios para as discussões nos eixos dos trabalhos, entre elas: “(a) a reconceptualização do campo do currículo; (b) o ensino de currículo na universidade brasileira; e (c) a pesquisa em currículo no país”. (Moreira, 2003:36-37).

Em 1988, o currículo já era colocado como matéria do pensamento pedagógico, propondo uma visão mais significativa para a realidade educacional brasileira, pois ainda se viviam as propostas do currículo do governo militar, ou seja, o modelo autoritário de educação.

É neste período que começam as preocupações com o cotidiano da escola, a construção do conhecimento e as propostas curriculares elaboradas pelas instituições educacionais brasileiras. É quando se retoma a Pedagogia de Paulo Freire, que veio ser ponto de apoio para que o antropólogo e professor, Darcy Ribeiro, nos anos de 1990, viesse a sugerir uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, onde fossem valorizadas as questões sócio-culturais.

Paulo Freire acredita que o “conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada”. O que destaca é a participação dos educandos nas várias etapas da construção desse “currículo programático”. Numa operação visivelmente curricular, fala em escolha do “conteúdo programático”, que deve ser feita em conjunto pelo educador e pelos educandos. Esse conteúdo programático deve ser procurado, conjuntamente, naquela realidade, naquele mundo que, segundo Freire, constitui o objecto do conhecimento subjectivo. (Silva, 2000:62-63).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96, Lei Darcy Ribeiro, mediante o Artigo 210º da Constituição Brasileira de 1988, então fixa os conteúdos para o ensino fundamental, de maneira que venha assegurar a formação básica comum respeitando os valores culturais e artísticos nacionais e regionais.

A partir daí são fixados pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC os conteúdos mínimos para o ensino fundamental. O ensino fundamental segundo a LDB 9.394/96 ficou distribuído da seguinte forma: 1ª fase: de 7 à 14 anos e a 2ª fase de 14 à 18 anos. Neste ano de 2007, a 1ª fase do Ensino Fundamental vai corresponder a idade de 6 a 14 anos, com isto A Educação Básica terá conclusão com 9 anos de estudo.

Os currículos do Ensino Fundamental continuam com uma base comum, porém complementado de acordo com cada sistema de ensino. A Lei nº 9.394/96 avança quando inclui no currículo os Temas Transversais colocando a Orientação Sexual como tema a ser discutido nas escolas, porém retrocede nesta questão, quando no currículo de Formação de Professor de Nível Superior não se contempla a Educação Sexual, para que estes professores possam efetuar de forma coerente o que estabelece os Parâmetros Curriculares.

O que a Lei nº. 9.394/96 apresenta de núcleo comum são as matérias de: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação

Física, Artes, Educação para a Saúde e Meio Ambiente, Ética, Orientação Sexual e Pluralidade Cultural.

Os elementos curriculares são caracterizados pelas disciplinas, objetivos, organização dos conteúdos, critérios de avaliação e orientações didáticas. Como se observa a questão do currículo, ainda, continua como ponto indicador da prática pedagógica, fazendo uso de materiais apontados e avaliando de forma mensurável. É tanto, que o professor continua com as dificuldades de formular proposta para atender ao Tema Transversal da Orientação Sexual, terminologia utilizada pelos Parâmetros Curriculares para focalizar a Educação Sexual.

3.4. A Educação Sexual no Brasil.

Educação Sexual não é um capítulo à parte da educação global
(Hália Pauliv de Souza).

A idéia de educar até hoje, permeia em todas as dimensões de vida. Etimologicamente, a palavra educar é derivada do latim *educare* que quer dizer transformar, amestrar, instruir ou transformar - tirar de dentro para fora. Há também quem relacione a palavra educar ao verbo latino *ducere* que significa conduzir.

A função da educação é completar a ação do ser humano favorecendo oportunidades para acompanhar as mudanças sociais, culturais e tecnológicas, porém “*não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem*”. (Freire, 1996:27). Sendo assim, seu objetivo é formar sujeitos históricos e subjetivos, porém regulamentada pelas leis e pelos valores sócio-culturais predominantes de uma sociedade.

A educação é tarefa de sujeitos e sua meta é formar também sujeitos, não objetos nem mecanismos de precisão: daí ela ser marcada por um forte componente histórico-subjetivo, tanto em quem a transmite como a quem recebe. Tal fator de subjetividade não é primordialmente uma característica psicológico do professor nem do aluno, [...] ele é determinado pela tradição, pelas leis, pela cultura e pelos valores predominantes da sociedade em que ambos estabelecem seu contato. A educação tem como objetivo completar a humanidade do neófito; essa humanidade; no entanto não pode se realizar abstratamente nem de modo totalmente genérico, e ela também não consiste no cultivo de um germe idiossincrático latente em cada indivíduo, mas tente cunhar uma orientação social precisa: a que cada comunidade considera preferível. (Savater, 2000:172).

O princípio da educação está na reflexão do homem sobre si mesmo e na descoberta de que é um ser em constante busca. *“A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser sujeito de sua própria educação. Não se pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”*. (Freire, 1996:28). A educação é um processo permanente, ou seja, o ser humano está sempre se educando. Ainda Freire (1996:32), *“a educação deve estimular a opção e a afirmar o homem como homem”*. O processo educativo se faz formalmente, ou informalmente. A necessidade de educar vai além da família, a educação se faz no contexto social.

A sociedade deve estar sempre preparando novos sujeitos para seus valores, formando assim, sujeitos com comportamentos aceitáveis ou não pelo meio social. Para Savater (2000:174) *“a educação é antes de tudo transmissão de alguma coisa, e só transmitimos aquilo que consideramos digno de ser conservado”*. A Educação Sexual se situa neste contexto. Só é transmitido o que está dentro do padrão “normal” do exercício da sexualidade, já assimilado pela sociedade. Para a sociedade ocidental o “normal” é o exercício da sexualidade heterossexual com fins procriativos e se tratando do discurso de sala de aula o “normal” é silenciar ou então, reprimir os comportamentos sexuais como atos imorais da conduta humana. O corpo, este é ignorado até mesmo pelos nomes quem compõem as partes genitais.

Até hoje, a história da Educação Sexual é conservada pelo sexismo, os preconceitos e mitos sexuais; e os dogmas da igreja católica.

Educamos para satisfazer uma demanda que corresponde a um estereótipo – social, pessoal-, porém nesse processo de formação criamos uma insatisfação que nunca se conforma totalmente... Constatação estimulante, embora do ponto de vista conservador isso constitua um certo escândalo. (Savater, 2000:175).

O processo de ensinar, não é só uma transmissão de conhecimentos e nem capacitação de destreza práticas, mas uma reflexão ideológica associada a um projeto de vida. *“A escola não transforma exclusivamente a cultura dominante, mas o conjunto de culturas em conflito no grupo do qual ela nasce”*. (Hubert Hannoun apud Savater, 2000:176).

No tocante aos conteúdos escolares, durante muitos séculos foram apresentados em sala de aula conteúdos que discriminavam determinados grupos,

causando grandes conflitos sociais, entre eles o grupo de homossexual, das mulheres trabalhadoras, sempre atribuindo conceitos e preconceitos na relação do gênero sexual.

A princípio é combatida a educação feminina favorecendo à submissão das mulheres aos homens o que Maria Helena Matarazzo chama de “Marianismo”. Segundo Matarazzo (1993:84) *“Marianismo é uma doença hereditária, extremamente contagiosa, que se propaga fundamentalmente através da educação. Seu sintoma mais grave é submissão, a dependência”*. Mas é pela educação que se rompe este preconceito e quando esse tabu se rompe *“para desassossego de varões barbudos e caciques tribais, tudo passa a ser possível: até mesmo o progresso em algumas ocasiões”*. (Savater, 2000:182).

No contexto discriminatório da Educação Sexual, ainda Savater (2000:191). *“Só as mulheres entendem as mulheres, os homossexuais os homossexuais e os heterossexuais os heterossexuais”*, o que caracteriza a identidade social de gênero, porém com determinação de papéis sexuais. Esses estereótipos sexuais são “frutos” das diferenças biológicas tanto da cultura como da educação.

A educação que é passada pelos pais tem relação do que significa ser homem e ser mulher, esta conduta também é passada pela religião, pela divisão do trabalho e pelos meios de comunicação. *“A influência dos professores, da escola, dos amigos, dos livros, dos rótulos, dos preconceitos, tudo isso vai formando e deformando nossa personalidade. Vai definindo a fôrma, maior ou menor, dentro da qual teremos que nos encaixar”*. (Matarazzo, 1993:85).

Sendo a educação um processo que visa desenvolver as potencialidades do ser humano, então significa extrair do próprio indivíduo aquilo que ele já traz consigo e a sexualidade já faz parte da vida humana. Uma vez que, o indivíduo tem dentro si a estrutura corporal e emocional da sexualidade, então cabe a Educação Sexual informar conhecimentos, que venham reorganizar os comportamentos sexuais de cada sujeito. A Educação Sexual é um dos aspectos da educação integral. Educar sexualmente, significa passar orientações das fases de vida evolutivas da sexualidade de forma que atitudes sadias e adequadas sejam absorvidas pelos sujeitos da aprendizagem. De acordo com Souza (1999:167):

Todos os curso universitários deveriam estudar a sexualidade no sentido de si mesmo, para se conhecer e ser feliz com o sexo que possui. Há cursos que formarão profissionais com grande envolvimento com gente. Será preciso

que entendam as nuances de cada sexo, bem como as seqüelas que ficaram nas pessoas pela educação deficitária nos primeiros anos de vida.

Entre esses cursos universitários está o de Formação de Professores das Séries Iniciais, pois se trata de qualificar profissionais para trabalhar com as primeiras séries do ensino fundamental, atendendo a faixa etária de 7 à 10 anos, hoje de 6 à 10 anos.

Para se introduzir a Educação Sexual nos currículos de Formação de Professores das Séries Iniciais é preciso que haja uma compreensão das diversas posturas assumidas por ela, que vai desde a postura repressiva, permissiva e personalizada.

A atitude repressiva propõe uma educação para aceitação, do ponto de vista da repressão sexual biológica, psicosexual e religiosa. Nela se prega o sexismo, o pudor que conseqüentemente, resulta na culpa ou na negação do exercício da sexualidade humana. A sexualidade na postura repressiva é perigosa, vergonhosa e pecaminável. A Educação Sexual repressiva procura “educar e lograr, no nível corporal, insensíveis e desconectados de seu contexto. Assim, o homem silencia-se toda a expressão emocional e na mulher procura-se degradá-la”.(Martinez & Pascual, 1998:13).

Na metodologia repressiva se enfatiza a sexualidade como meio reprodutivo, casamento com objetivo de se fabricar cidadãos para aumentar a mão de obra no trabalho submisso, envolvido pelo medo e pela ignorância, fazendo do silêncio uma defesa pessoal. A sexualidade ficou reduzida ao organismo reprodutivo, desprezando a integração do “eu psico-afetivo”.

A finalidade da Educação Sexual repressora é o domínio dos filhos, o marianismo, o que impede reflexões críticas do exercício da sexualidade. Seu discurso envolve mentiras sexuais, ansiedades, disfunções sexuais, inibições e bloqueios sexuais, pornografia e ao machismo. J.C. Kusnetzoff, psicanalista argentino apud Matarazzo (1993:83), diz que;

o machismo é uma doença. E, ao que parece, uma “doença sexualmente transmissível”. Ele explica que o sintoma mais grave é o autoritarismo e que suas causas são míticas: quer dizer, desde um tempo muito remoto os homens se percebem como superiores e consideram as mulheres inferiores. Estranha doença, essa, que vem se reproduzindo de uma geração para outra. Mesmo negando, continuamos alimentando o mito gerador, desempenhando nosso papel de personagens dessa trama.

Passando para a atitude permissiva, a sexualidade “caiu” no ridículo e no desprezo, cedendo espaço para a tolerância e o consentimento para as atividades sexuais. A sociedade passou a fazer “vistas grossas” no comportamento sexual. Com isto se rompem as normas, os costumes e os comportamentos autos defensivos. O exercício da sexualidade passa a ser visto como liberação das tensões sexuais.

O Movimento Feminista muito veio a contribuir com a libertação sexual, pois com a disponibilidade dos anticoncepcionais, a reivindicação ao direito do prazer sexual feminino começa então, a disseminar valores morais que eram transmitidos e respeitados por todos que fazem parte do contexto social. Com a revolução sexual a sentimento afetivo ficou separado do exercício da sexualidade, *“não se envolver passou a ser meta. Sentir menos para desempenhar melhor, uma espécie de fobia do compromisso. A separação entre sexo e amor ficou mais evidente, pois, para não se envolver era preciso anestesiá-lo o sentimento. Foi a época do sexo pelo sexo, do aqui e agora”*. (Matarazzo, 1993:76).

Diante do Movimento Feminista, a função do prazer sexual passa a ser reconhecido como um direito tanto masculino, como feminino, mas se desenvolve uma sexualidade consumista, voltada para os interesses econômicos, no caso o nudismo feminino em revistas e outros meios de comunicação. O cinema, a televisão começa a explorar as cenas explícitas de sexo tendo como “objeto sexual” a mulher. Cria-se um “mercado sexual” gerando o poder da beleza.

É preciso ser atraente, ter glamour, sex-appeal, dos cinco aos 55 anos. [...] A beleza seria, então, o paraíso; a feiúra, o inferno. [...] Os empregadores descobriram que beleza e juventude servem para conquistar o público, aumentar as vendas e o número de clientes. Com isso, as mulheres trabalham muito, têm dupla jornada de trabalho e ainda por cima sabem que só vão vencer se derem conta de comprar todas as roupas da moda, todos os produtos dietéticos e todos os cremes que milagrosamente impedem o aparecimento das rugas (Matarazzo, 1993:97-100).

Por não se elaborar um projeto de vida sexual, onde tenham por objetivo a orientação da vivência da sexualidade, então é que se propaga a erotização pelos meios de comunicação. As propagandas publicitárias “coisificam” o corpo, transformando-os em máquinas de prazeres sexuais. O comércio sexual é ampliado, se satiriza a finalidade conjugal estimulando a perversão sexual e a pornografia explícita. Como consequência, o aumento da gravidez precoce nas adolescentes e o crescimento das doenças sexualmente transmissíveis DST's, inclusive a Aids.

Se nos 70 procurou-se viver uma verdadeira Disneylândia sexual, na qual se podia ficar horas sem fim brincando na montanha-russa ou no trem fantasma, nos anos 80 surgiu a Aids. Estamos vivendo em tempos de Aids.

A Aids breiou a sexualidade de uma geração inteira. Infelizmente, foi devido ao medo que as pessoas começaram a buscar uma permanência maior, a investir nas relações, a tentar descobrir como se cria um vínculo amoroso.

A Aids também colocou a questão do sexo seguro. Todo mundo sabe hoje que sexo sem camisinha é um tiro no escuro. Ao fazer sexo sem proteção, homens e mulheres estão praticando uma roleta-russa. Isso porque 90% das pessoas que são portadoras do vírus HIV não sabem que estão contaminadas.[...].

Por outro lado, o fato de você acreditar que está amando alguém também não é proteção contra o vírus, porque amor não é vacina contra a Aids. [...] é preciso se proteger, porque não é a Aids que pega na gente, e sim a gente que pega Aids. (Matarazzo, 1993:80-81).

Mesmo com todas as questões da banalização sexual, a atitude permissiva teve a sua contribuição positiva, pois foi através dela que o estudo da sexualidade humana veio a ter relevância, e em decorrência disso a necessidade de uma Educação Sexual crítica e pessoal da própria sexualidade de cada indivíduo. “*O poder de repressão perdeu força, o que levou a uma tomada de consciência, cada vez mais generalizada, da necessidade de educação saudável*”. (Martinez & Pascual, 1998:21).

A Educação Sexual permissiva vem extrapolar os parâmetros da educação conservadora, não respeitando a realidade, ignorando as normas de conduta sem dar importância à “desordem sexual”. A visão do exercício da sexualidade é o da diversão, um jogo de prazer, ou seja, “*o psiquismo fica substituído por simples descargas genitais e fisiológicas*”. (Op.cit, 1998:19).

É diante desta “desordem sexual” que se pensa em uma educação personalizada, esta aceita a vivência e o desenvolvimento sexualidade como valor individual, levando em consideração todas as características e atividades da pessoa. “*A sexualidade começa a ocupar a importância e o lugar que lhe corresponde na pessoa*”. (Martinez & Pascual, 1998:24). O conceito de corpo na atitude personalizada é o corpo homem e mulher, corpo sexuado, como pessoa consciente de seus valores sexuais.

A Educação Sexual na atitude personalizada procura investigar, conhecer e aceitar o enfoque da orientação sexual. Reflete as visões negativas do passado e as visões permissivas do presente. Entretanto, para se desenvolver tal orientação sexual nesta perspectiva, existe carência de educadores capacitados para execução de projetos

interdisciplinares e globais da Educação Sexual com uma linguagem adequada, que seja aceita e compreendida pelos alunos.

Uma Educação Sexual neste nível de comunicação e compreensão exige uma vivência evolutiva e maturidade pessoal, pois *“o direito a uma saudável, prudente e progressiva informação e educação sexual vai penetrando na consciência das pessoas”*. (Martinez & Pascual, 1998:24).

A história da Educação Sexual no Brasil está atrelada ao poder. No âmbito social maior, encontra-se o poder político-econômico, enquanto que na sala de aula esta relação de poder está na conduta autoritária do professor, onde fica estabelecida uma relação assimétrica com os alunos. Com a mesma autoridade que o professor impõe a organização do trabalho e a disciplina que leciona, também é imposta uma forma de Educação Sexual, que se defronta com as informações inadequadas e preconceituosas.

A Educação Sexual tem o seu início pedagógico na segunda metade do século XVIII, na França, com a finalidade de combater a masturbação. Médicos e educadores reprimiam o ato com informações diretivas e moralistas.

A preocupação pelas doenças venéreas, os abortos clandestinos e a degenerescência da raça fizeram com que, no final do século XIX, se desenvolvesse um trabalho da sexualidade humana na escola. Ainda assim, predominava a influência da pedagogia “antimastubatória” de Rousseau, o que levou a França a sofrer uma educação “anti-sexual”, e isto contribuiu para o fim da informação sexual. Os educadores apavorados com o exercício da masturbação continuaram a desenvolver uma pedagogia repressiva no contexto sexual.

Ao iniciar o século XX, volta a se pensar na Educação Sexual, mas o objetivo era de estabelecer a relação do instinto sexual à reprodução humana. A partir deste momento, foram muitas as tentativas de se desenvolver um programa de Educação Sexual.

No período pós – guerra, a França volta a introduzir a Educação Sexual nas escolas, mas só em 1973, é que ocorre a sua oficialização nos currículos escolares.

No Brasil, a Educação Sexual também passa pelos seus problemas. Aproveitando o modelo europeu no início do século XX, então é acrescentada no programa das escolas brasileiras a informação sobre a sexualidade humana, mas seu

objetivo estava voltado para a preparação da mulher no exercício de mãe, esposa e dona-de-casa.

No início da década de 1920, do século XX, a brasileira, Berta Lutz elabora o primeiro programa de proteção à infância e à maternidade, mas só em 1928, é que o Congresso Nacional Brasileiro aprova o programa. O Colégio Batista do Rio de Janeiro fez a inclusão do tema em seu currículo, mas esta iniciativa custou a demissão do Professor Stawarki e um processo jurídico.

Entre o período de 1930 à 1950, a Educação Sexual ficou ausente, não só da escola como também de toda sociedade brasileira. Esse período recebeu uma influência muito forte da Igreja Católica, a qual reprimia qualquer assunto que estivesse relacionado à sexualidade humana.

Com a revolução sexual da década de 1960, do século XX, onde se falava em pílulas anticoncepcionais, movimentos feministas, algumas escolas da rede privada em Minas Gerais e no Rio de Janeiro, passaram a adotar um programa de Educação Sexual em seus currículos. Enquanto isso, no estado de São Paulo a Educação Sexual estava sendo ofertada na escola pública em parceria com o Serviço de Saúde Pública do Departamento de Assistência ao Escolar, tal programa foi interrompido por determinação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Após a Revolução Política de 1964, Júlia Steimbruck, Deputada Federal pelo estado do Rio de Janeiro – Brasil, em 1968, elaborou um Projeto de Lei que obrigava a Educação Sexual em todas as escolas, porém a Comissão Nacional de Moral e Civismo do Congresso Nacional Brasileiro rejeitava a proposta, defendendo a moral e os bons costumes da criança. A Comissão afirmava que, a criança era pura e inocente, portanto não poderia ser incitada com questões que envolvessem a sexualidade.

A rejeição do projeto estava fundamentada em três opiniões: 1) O padre Leonel França achava a proposta desastrosa e escandalosa e logo contaminariam as escolas, trazendo prejuízos à saúde, à higiene e à moral das novas gerações. 2) O Conselheiro Almirante, Benjamin Sodré colocava a Educação Sexual como um afronta à educação da pureza. Para ele, a inocência seria a melhor defesa para manter a castidade. Ainda, na sua visão, o sexo masculino representava o caráter, a coragem, o respeito e o amor sem egoísmo. O homem é um ser que dá mais do que recebe. Acreditava também, que o sexo feminino representava a delicadeza, a bondade, a

pureza, a confiança, indo até à doação, ao casamento e à maternidade. Era a concepção machista presente na identidade dos papéis sexuais. 3) O Conselheiro General, Moacir Araújo Lopes acrescentava em seu parecer que não se abria a força um “botão de rosa” e, sobretudo com as “mãos sujas”. Para ele, não havia educadores sexuais preparados para direcionar tal projeto.

No período de 1970 e 1975, através das influências dos movimentos feministas e do controle da natalidade reaparece a Educação Sexual, mesmo assim a escola continuou deixando a mesma sob o comando da família.

O movimento feminista, dar oportunidade a mulher repensar sua estrutura tradicional de família e nesta reflexão, passa então, a controlar seu corpo e a vivenciar a sua sexualidade como mais liberdade. Por outro lado, começa também a denunciar as violências sexuais que sofriam de seus parceiros ou maridos. De certa forma, essa atitude veio a colaborar para que se pensasse na Educação Sexual nas escolas.

Na década de 1980, iniciaram as capacitações em Educação Sexual para Orientadores Educacionais no Município de São Paulo. Foram desenvolvidos programas relacionados ao gênero sexual, ao aborto, à virgindade e anticoncepção. Paulo Freire ao assumir a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, em 1989, implanta a orientação sexual, principalmente, no ensino fundamental e logo após, estendeu até a Educação Infantil. Então, o que seria Educação Sexual passa a ser Orientação Sexual.

Nunca se falou tanto em Educação Sexual como nesses últimos anos. Hoje, é uma necessidade que a escola tem em abordar o assunto, diante do excesso de informações mal elaboradas e também das desinformações com relação ao exercício da sexualidade.

Na evolução histórica da Educação Sexual, o que se pode observar é que o tema era levado para as salas de aula sem nenhum respaldo legal no que se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Só a partir de 1996, é que a Educação Sexual entra como Tema Transversal na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais com a terminologia de Orientação Sexual. Estes sugerem que os professores proporcionem aos alunos estímulo, interesse e curiosidade.

O trabalho de orientação sexual na escola é entendido como problematizar, levantar questionamentos e ampliar o leque de conhecimentos e de opções para que o aluno, ele próprio, escolha seu caminho [...] as diferentes temáticas da sexualidade humana devem ser trabalhadas dentro do limite da ação pedagógica, sem serem invasivas da intimidade e do comportamento de cada aluno. (Parâmetros Curriculares, 2001:121).

A história da Educação Sexual no Brasil, no Ensino Infantil e nas Séries Iniciais, tem sido bastante polêmica, pois, ainda se acredita que, as questões relacionadas à sexualidade humana, que são abordadas na escola, é algo que causa constrangimento, portanto não sadio, mas existe também quem admite a discussão sobre o tema, visando o esclarecimento de dúvidas.

O discurso que os professores e os adultos desenvolvem sobre a sexualidade infantil é de que a criança é um ser assexuado, devendo obediência aos adultos. Falar de sexo para as crianças seria despertá-las para uma vida promíscua. Tal conceito está relacionado aos dogmas da Igreja Católica, que considera a criança um “anjinho”.

Para desenvolver um trabalho de Educação Sexual nas escolas, ou em outra instituição torna-se necessário discutir as questões sociais, éticas e morais, porém isto não acontece por conta de não ser contemplada nos currículos de Formação de Professor das Séries Iniciais. Sendo assim, a liberdade, a autonomia e o respeito à intimidade do outro devem se fazer presentes no trabalho educativo. Pois, para a compreensão da sexualidade humana o essencial é a discussão com liberdade.

O caminho para uma Educação Sexual responsável seria de “*possibilitar o conhecimento e o desenvolvimento da vida sexual, com maior espontaneidade, liberdade e aceitação das diferenças individuais, tanto para o educador e a educadora quanto para o adolescente e a adolescente*”. (Camargo & Ribeiro, 1999:42). Porém, os desafios neste sentido são enormes, principalmente, por parte dos educadores que ainda resistem ao tema, devido aos seus tabus e preconceitos. Para que o trabalho tenha efetividade, o importante é levar em consideração a participação constante dos alunos por meio das discussões, visando uma atitude crítica e de compromisso em relação ao sexo. O que não é permitido é o tratamento debochado com indignação moral.

Sendo a escola uma instituição que assume o papel de transmitir a cultura e maneira de comportamentos aceitos pela sociedade, poderá, então refletir tais comportamentos relacionados à sexualidade humana, entretanto a própria escola ainda se encontra num espaço de resistência, por conta da sua metodologia está respaldada no

capitalismo visando à produção, com objetivo de encontrar formas de administração do trabalho humano. *“Isso gera nas pessoas um sentimento de desumanização e alienação, pois sua natureza como “pessoa é desconsiderada””*. (Camargo & Ribeiro, 1999:44). É partindo desta desumanização e alienação que a violência sexual se faz presente na camada social.

3.5. A Educação Sexual como Tema Transversal

Para que ocorra uma inovação pedagógica no ensino da Educação Sexual nas escolas é necessária uma organização do planejamento didático, para que os alunos possam interagir, participar e produzir o seu conhecimento a partir de desafios. Nessa metodologia, há uma priorização do ser humano em sua totalidade contribuindo dessa forma para o seu processo de transformação. *“As educadoras e os educadores passam a ser autores, executores e supervisores do programa. As pessoas envolvidas são consideradas possuidoras de um valor essencial e capazes de encontrar soluções para seus próprios problemas”*. (Camargo & Ribeiro, 1999:45).

O exercício da sexualidade é de grande importância na vida psíquica, pois independente da função reprodutiva, é uma busca de prazer pessoal. Para desenvolver essa potencialidade humana, os Parâmetros Curriculares Nacionais, proclamado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 24 de dezembro de 1994, tem como proposta a Educação Sexual nos currículos das escolas - “Orientação Sexual”.

A proposta básica dos Parâmetros Curriculares Nacionais, busca a formação integral do indivíduo, estabelecendo os Temas Transversais como a ética, pluralidade cultural, meio ambiente, orientação sexual e estudos econômicos. Os Temas Transversais desenvolvem uma educação para a cidadania e para isto terão que se buscarem questões sociais para uma aprendizagem reflexiva e dinâmica.

Com o objetivo de desenvolver a capacidade crítica do aluno na sua construção da cidadania e democracia foram estabelecidos os seguintes critérios: *“urgência social, abrangência nacional, possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e favorecer a compreensão da realidade e a participação social”*. (Brasil, 1998:25 –26).

“Os temas transversais tratam de processos que estão intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores

em seu cotidiano". (Brasil, 1998:26). São questões que interrogarão sobre a vida e a realidade, e por isso exige um ensino e aprendizagem de conteúdos, que estejam voltados para a dimensão sócio-cultural, atravessando os diferentes campos do conhecimento. O trabalho da orientação sexual como tema transversal é feito de forma contínua, sistemática e abrangente a todas as disciplinas.

Os Temas Transversais não se constituem em disciplinas isoladas, mas em uma abordagem específica dentro de cada disciplina que compõe a grade curricular da escola. Sendo a orientação sexual um Tema Transversal, o que vai acontecer com a prática pedagógica é uma articulação dos conteúdos e atitudes para ampliação dos conhecimentos com integração interdisciplinar. *"Os temas transversais são conteúdos de valor formativo que perpassam as disciplinas curriculares de maneira a articular entre si conteúdos e atitudes e ampliar os conhecimentos advindos dos conteúdos trabalhados a partir do currículo escolar"*. (Nunes & Silva, 2000:63). Esses temas serão transformados num eixo didático das áreas temáticas das disciplinas, para que os programas ao serem estudados contemplem os objetivos sociais da cidadania.

As questões sociais trabalhadas nos Temas Transversais exigem que os professores estejam preparados para lidar com as ocorrências diárias. A proposta de transversalidade do trabalho referente à organização dos conteúdos está definida em quatro pontos:

- *os temas não constituem novas áreas, pressupondo um tratamento integrado nas diferentes áreas;*
- *a proposta de transversalidade traz a necessidade de a escola refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas, garantindo que a perspectiva político-social se expresse no direcionamento do trabalho pedagógico; influencia a definição de objetivos educacionais e orienta eticamente as questões epistemológicas mais gerais das áreas, seus conteúdos e, mesmo, as orientações didáticas;*
- *a perspectiva transversal aponta uma transformação da prática pedagógica, pois rompe o confinamento da atuação dos professores às atividades pedagogicamente formalizadas e amplia a responsabilidade com a formação dos alunos. Os Temas Transversais permeiam necessariamente toda a prática educativa que abarca relações entre os alunos, entre professores e alunos e entre diferentes membros da comunidade escolar;*
- *a inclusão dos temas implica a necessidade de um trabalho sistemático e contínuo no decorrer de toda a escolaridade, o que possibilitará um tratamento cada vez mais aprofundado das questões eleitas. [...] Sabe-se, entretanto, que é um processo de aprendizagem que precisa de atenção durante toda a escolaridade e que a*

contribuição da educação escolar é de natureza complementar à familiar: não se excluem nem se dispensa mutuamente. (Brasil, 1998:28 -29).

A proposta apresentada pelos Parâmetros Curriculares da orientação sexual como Tema Transversal *“caracteriza-se por trabalhar o esclarecimento e a problematização de questões que favoreçam a reflexão e a ressignificação das informações, emoções e valores recebidos e vividos no decorrer da história de cada um, que tantas vezes prejudicam o desenvolvimento de suas potencialidades”*. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2001:127).

O propósito proclamado pela proposta não se restringe tão somente ao aspecto biológico, até porque o conceito de sexualidade abrange os aspectos psicológicos e sócio-culturais e é aprendida e construída conforme as fases de vida de cada sujeito. Entretanto, o próprio Parâmetro Curricular organiza três blocos de conteúdos: corpo: matriz da sexualidade, relações de gênero e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/ AIDS, o que contrapõe a proposta do tema, se restringindo, tão somente, as informações biológicas. O trabalho de orientação sexual, segundo os Parâmetros Curriculares (2001:128):

implica o tratamento de questões que nem sempre estarão articuladas com as diversas áreas do currículo – seja porque se trata de questões singulares que necessitam, então, de um tratamento específico, seja porque permeia o dia-a-dia na escola das mais diferentes formas surgindo de maneira emergente e exigindo, do professor, flexibilidade, disponibilidade e abertura para trabalhar as questões.

Para isto o professor deverá se planejar para refletir situações que possam surgir dentro ou fora da sala de aula. Terá que manter uma atitude de acolhimento, de disponibilidade para ouvir e responder as questões formuladas pelos alunos. Mas, na verdade a metodologia conteudista utilizada pelo próprio professor se distancia da proposta de reflexão e acolhimento. Os Parâmetros Curriculares sugerem que os professores proporcionem aos alunos estímulo, interesse e curiosidade.

A Educação Sexual intencional e contínua tem como objetivo desencadear discursos e reflexões sobre o tema da sexualidade humana e pode acontecer por meio da transversalidade, ou seja, atravessando o conteúdo da Educação Sexual nas diferentes disciplinas. Os Temas Transversais trabalham com as emergências do cotidiano visando à formação integral do homem sem rejeitar as disciplinas que fazem parte do currículo.

“O compromisso, portanto dos Temas Transversais é com a cidadania”. (Camargo & Ribeiro, 1999:47).

O educador ao lidar com a Educação Sexual deverá considerar o relacionamento sócio-cultural, que neste campo inclui, valores, costumes, mitos, preconceitos e desejos sociais. Neste sentido, as atividades propostas serão de natureza dinâmica e interativa, de forma que sejam desenvolvidas capacidades reflexivas. A proposta dos Parâmetros Curriculares para os professores é de flexibilidade, disponibilidade e abertura *“o educador deve entrar em contato com as questões teóricas, leituras e discussões sobre temáticas específicas da sexualidade”*. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 2001:123).

Sendo a sexualidade humana um aprendizado vital, os valores proclamados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001:124) com relação à postura do educador de *“se mostrar disponível para conversar a respeito das questões apresentadas, não emitir juízo de valor sobre as colocações feitas pelos alunos e responder às perguntas de forma direta e esclarecedora”* se contrapõe aos valores reais do sistema de ensino, pois os currículos de Formação de Professores das Séries Iniciais, não habilitam esses professores a falar de suas vivências sexuais e muito menos despertar as suas emoções e o equilíbrio do seu corpo.

O professor terá o cuidado de não procurar transmitir aos alunos seus próprios valores e crenças, como também não emitir nenhuma opinião ou mesmo princípios, ou ainda verdades absolutas.

O que se proclama, hoje, é uma Educação Sexual integral no currículo dentro de um processo de consciência para tomada de decisões, entretanto o que se observa é uma Educação Sexual que avança e com a mesma proporção recua. Sua proposta, ainda está voltada para submissão, hierarquização e valores pré-estabelecidos pela cultura, ainda é uma proposta intencional, *“a escola modeliza e serializa o comportamento”* do aluno. (Camargo& Ribeiro, 1999:53).

O que se pode exigir dos professores é uma consciência reflexiva sobre os valores, crenças e sentimentos relacionados ao exercício da sexualidade humana. Para melhor compreender o comportamento sexual é preciso contextualizá-lo socialmente e culturalmente e isto poderá ser feito através de uma proposta curricular nos cursos de Formação de Professores de Séries Iniciais que venha a discutir as questões sexuais apresentadas na sala de aula.

A inserção da Educação Sexual no currículo escolar é uma conquista que demorou muito tempo para que fosse efetivada, mesmo assim, ainda, não se tem uma melhor forma de abordá-la. Ainda, se convive com a falta de preparo do professor no que diz respeito à efetivação da Educação Sexual em suas atividades pedagógicas da sua formação conforme a grade curricular do curso em anexo II.

O professor ainda, se encontra vinculado aos preconceitos sexuais, o sexismo nas questões da identidade de gênero, ou seja, ainda se encontra no discurso mítico sobre “o ser homem e ser mulher”. Sua fala está direcionada para o determinismo de poder e simbologias de diferenciação. *“As identidades de gênero devem ser entendidas no conjunto das construções sociais, através do tempo histórico e das características políticas e culturais, das sociedades humanas”*, (Nunes & Silva, 2000:69).

O aprendizado sexual exige uma postura vital, consciente e reflexiva. É aprendido no grupo, na família, na cultura, na sociedade e na experiência humana de cada pessoa. O aprender sexual é uma postura interna que vai do não saber ao saber, é transformar o desconhecido em algo familiar, útil e prazeroso.

O professor encontra-se limitado à Educação Sexual tradicional. Esta educação está baseada na sociedade patriarcal, assumida pela família e instituições religiosas com informações voltadas para a transmissão eficiente dos papéis sexuais tradicionais, que juridicamente, isto é bem visível no Código Penal Brasileiro ao tratar do estupro e do atentado violento ao pudor. Só mulheres são estupradas, por conta da conjunção carnal – pênis/vagina, enquanto o homem qualquer violência sexual, mesmo com penetração do pênis o que ocorre é o atentado ao violento pudor.

O que precisa se buscar é uma Educação Sexual emancipatória, identificando os estereótipos sexuais, questionando seus fundamentos e representações. Sendo a escola um espaço de socialização cultural mais amplo, esta pode perfeitamente, criar currículos transformadores, saindo das teorias para a construção do conhecimento, que torne compreensível os fatos e os fenômenos sexuais. Isto dentro de um discurso afetuoso e significativo sobre a sexualidade humana. A forma de trabalho de orientação sexual, conforme o que proclama os Parâmetros Curriculares Nacionais (2001:129) se dá seguinte maneira:

dentro da programação, por meio dos conteúdos já transversalizados nas diferentes áreas do currículo, e extraprogramação, sempre que surgirem questões relacionadas ao tema”, entretanto a escola ainda se fecha para

tratar tais questões, continua atrelada aos preconceitos e ao medo da interpretação da família sobre “aulas de sexo”.

PARTE II – DIMENSÃO PRÁTICA

CAPÍTULO IV – DEFINIÇÃO METODOLÓGICA

4. DESCRIÇÃO METODOLÓGICA

*A única maneira de fazer pesquisa é fazendo pesquisa
(Richardson).*

Descrever os procedimentos metodológicos é uma ação que exige por parte do pesquisador uma definição de critérios coerentes com a realização da investigação.

Nesta parte definem-se os critérios utilizados: como foram determinados os pontos da pesquisa; qual a delimitação do universo; a escolha, a quantidade e as características dos informantes; as técnicas e os instrumentos da pesquisa; as etapas da coleta de dados; quantas entrevistas, quantos formulários foram aplicados. Descrevem-se também os métodos empregados para a representação dos dados, os parâmetros da análise e interpretação, os resultados e as conclusões. (Andrade, 2001:165).

Do ponto de vista objetivo, o estudo trata de uma pesquisa descritiva, pois é um fenômeno humano que está sendo estudado, no caso a qualificação dos profissionais da educação dentro da sua formação na aquisição do ensino superior – são os “professores/alunos” do Programa de Graduação de Professores (PGP). A finalidade deste estudo é analisar o nível de entendimento desses professores/alunos com relação à proposta pedagógica da Educação Sexual nas escolas das Séries Iniciais, se no período em que cursaram o PGP algo foi contemplado para o trabalho da sexualidade na sala de aula. As pesquisas descritivas em sua maior parte são desenvolvidas na área das Ciências Humanas e Sociais, fazendo um levantamento socioeconômico e psicossocial.

Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Neste caso tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Mas há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que se aproxima das pesquisas exploratória. (Gil, 1996:46).

Mesmo sendo uma pesquisa de natureza descritiva termina dando uma nova visão do problema em estudo, pois o fato de não se contemplar a Educação Sexual nos cursos de Formação do Professor das Séries Iniciais gera uma outra visão do problema que é a incoerência dos Parâmetros Curriculares Brasileiros com a proposta da Formação Pedagógica.

Com relação aos procedimentos é feita uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa também conhecida por alguns teóricos como *estudo de campo* (Triviños, 1987:124) compreende de atividades de investigação que são científicas.

Numa pesquisa qualitativa também é escolhido um assunto ou um problema, fazendo uma coleta de dados e análise das informações, entretanto não há seqüência rígida nas etapas do desenvolvimento da pesquisa como acontece na pesquisa quantitativa.

As hipóteses formuladas no início da pesquisa qualitativa podem ser deixadas de lado, à medida que o pesquisador vai desenvolvendo o trabalho e que vão surgindo outras hipóteses.

Existe pouco empenho pela definição operacional das variáveis, por ser uma pesquisa de caráter descritivo o seu número de variáveis pode ser grande. Na pesquisa qualitativa a variável é descrita.

A amostra é feita por representatividade e com relação à coleta e à análise de dados não tem divisões seguras, as informações colhidas, geralmente, são interpretadas pelo pesquisador.

Por se tratar de uma pesquisa sem rigidez de seqüência e interpretativa é que os positivistas a consideram como não investigáveis, mas esta proposta não interfere na sua aplicação, pois uma das suas grandes postulações é o da sua atenção, preferencialmente, pelos pressupostos que servem de fundamento para a vida humana,

Suas técnicas são empregadas através das entrevistas semi-estruturadas, abertas ou livres, dos questionários abertos e as observações livres. Utiliza-se do método hipotético-indutivo, pois realiza novos experimentos ou induções para confirmar ou negar hipóteses, como também se vale da análise de conteúdos.

Seus resultados são baseados em categorias, escalas de atitudes, um determinado grau de conceito, uma opinião ou uma manifestação de um comportamento. Seu relatório final vai se construindo através do desenvolvimento do estudo.

Ainda, na realização do estudo foi necessário buscar tanto a pesquisa documental, quanto à bibliográfica.

A pesquisa bibliográfica se fez com leituras exploratórias, seletiva e analítica para hierarquizar as idéias e posteriormente sintetizá-las na compreensão e na redação do relatório de pesquisa. *“A bibliografia deve ser organizada de maneira que facilite o seu uso por quem se interessa pelo assunto pelo assunto como um todo ou parte específica”*. (Gil, 1996:80).

A pesquisa documental consiste em documentos conservados em arquivos de órgãos públicos ou instituições privadas. São muitos os documentos que servem de subsídios para a realização de uma investigação. Neste estudo, são apresentados documentos de caráter público representados pela Fundação Universitária de Alagoas (FUNESA) e pela Prefeitura do município de Marechal Deodoro. Na pesquisa documental *“há de se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica”*. (Gil, 1996:52).

A elaboração de uma pesquisa obedece às seguintes etapas (formulação de um problema, revisão bibliográfica e a construção das questões a serem investigadas). Estes três princípios já se encontram na introdução do trabalho, em seguida será passada a explicação da definição da população-alvo/amostra e a coleta de dados.

4.1. Definição da População-Alvo/Amostra

O trabalho de pesquisa além da fundamentação teórica bibliográfica consiste na análise de elementos, que venham a comprovar a fidedignidade do objeto em estudo. Muitas vezes os documentos não são suficientes para garantir o objetivo que se propõe, daí a necessidade de ir diretamente às pessoas, principalmente, quando se trata de uma pesquisa na área da educação, o que caracteriza uma pesquisa social.

Como nesta investigação se pretende provar a não aplicação da Educação Sexual na Formação do Professor das Séries Iniciais do PGP – Programa Especial de Graduação de Professor, tomando como referencial o Pólo VII de Marechal Deodoro, foram analisados dos documentos do referido Pólo VII, como também o depoimento dos professores/alunos. Nos documentos foram apreciadas as grades curriculares que formam o curso com suas respectivas cargas horárias.

A opção de se investigar o PGP, se deu pelo fato de qualificar professor para atender aos apelos da Lei nº 9.394/96, nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Como a própria Lei. nº 9.394, contempla a Educação Sexual como Tema Transversal nos currículos escolares, esta mesma admite uma grade curricular no PGP sem nenhuma menção às questões da sexualidade, o que vem a dificultar o professor que sai da Formação a não ter condições nem cognitivas e afetivas para desenvolver um projeto pedagógico que aborde a Educação Sexual. Nem mesmo no Projeto dos Estudos Independentes (anexo I), onde se

pode trabalhar por eixo temático. Pelo projeto destes estudos confere-se também que nada é mencionado sobre a transversalidade da orientação sexual.

Nascimento afirma que, *“O ideal seria que os dados pudessem ser coletados com todo o universo que faz parte do interesse da pesquisa”* (2002:120), mas como são 580 professores/alunos, então foram selecionados dois professores por turma das Séries Iniciais, o que caracteriza uma representatividade. É uma amostra típica que *“é aquela selecionada pelo pesquisador em razão de um interesse muito específico, ou nos casos julgados especiais”*. (Nascimento, 2002: 120). A escolha foi feita pela pesquisadora retirando de cada turma para uma entrevista, o representante e o vice-representante de sala.

4.2. Coleta dos Dados.

“Diversas técnicas são adotadas para a coleta de dados na pesquisa-ação. A mais usual é a entrevista aplicada coletiva ou individual”. (Gil, 1996:129). Como o estudo trata de uma investigação descritiva, então a entrevista foi a técnica que mais deu condições para colher os dados que precisava. *“A entrevista constitui um instrumento eficaz na recolha de dados fidedignos para a elaboração de uma pesquisa, desde que seja bem elaborada, bem realizada e interpretada”*. (Andrade, 2001:146).

A pesquisa contou com 07 perguntas abertas, que foi aplicada com 30 alunos do PGP, do Pólo VII – Marechal Deodoro. Como são 10 turmas de Séries Iniciais, então, responderam 02 alunos representantes de cada turma. Cada professor/aluno foi respondendo às questões e fazendo suas anotações, à medida que a pesquisadora perguntava e explicava o objetivo dos questionamentos.

A aplicação da entrevista foi em *lócus* no Pólo. Através de cada resposta eram detectadas informações dos professores/alunos em fase de conclusão do curso que havia carência de um estudo mais profundo das questões da sexualidade em sala de aula, para que assim eles pudessem responder aos anseios de seus alunos sobre as dúvidas sexuais. Aliás, estas informações já vinham sendo colocadas pela amostra uma vez que a pesquisadora administrava o Pólo recolhia estes dados. A amostra acidental acontecia pela coordenadora está sempre em contato com os alunos, que nas conversas informais os professores/alunos abordavam a necessidade da Educação Sexual, pois não se sentiam preparados para enfrentar os comportamentos sexuais e as perguntas feitas pelos seus alunos em sala de aula. Havia que cobrasse uma proposta mais efetiva dentro do próprio PGP.

Também foram recolhidos dados através da Estrutura Curricular Comum (Séries Iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil), (anexo II) e a Matriz Curricular do núcleo e específicos das disciplinas das Séries Iniciais do PGP com os devidos módulos. (Anexo III). Ainda, foram analisadas as ementas de cada disciplina com suas respectivas referências bibliográficas: Ementas das disciplinas do núcleo comum, (anexo IV) e as ementas das disciplinas específicas das Séries Iniciais, (anexo V). O projeto dos Estudos Independentes (anexo I) e o Termo de Convênio, (anexo VI) entre as Prefeituras parceiras do PGP de Marechal Deodoro, também serviram como dados para comprovação da pesquisa.

Como vimos, a amostra se beneficiou de outras técnicas, além das pessoas, a análise do conteúdo dos documentos apresentados da estrutura do PGP. Para Gil (1996:129) “*outras técnicas aplicáveis são a observação participante, a história de vida, a análise do conteúdo e o sociograma*”.

CAPÍTULO V – A EDUCAÇÃO SEXUAL NO CURRÍCULO DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR

5. O MODELO DO CURSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO BRASIL.

Mestre não é quem sempre ensina, é quem de repente aprende.
(João Guimarães Rosa).

A profissão professor no antigo Egito consistia no uso do discurso. Falar bem seria um requisito básico para transmissão do conteúdo com objetividade. A missão do professor que utiliza o discurso como método de ensino era a de preparar conselheiros, classe constituída pelos nobres egípcios. O ensino das primeiras letras, da escrita e leitura ficava a cargo dos prisioneiros de guerra.

Na Grécia e na Roma Antiga, o professor era um homem culto. Estes eram mestres da retórica. O ensino era organizado no processo de alfabetização, onde se aprendia o “bê-a-bá” em seguida, a gramática e a retórica.

No período da Idade Média, a educação tinha a finalidade cristã. Os colégios eram organizados pelas ordens religiosas com a presença dos jesuítas para orientar a atuação dos professores para a prática da retórica e os exercícios de eruditos.

Na visão Renascentista, o professor era o colaborador do processo ensino-aprendizagem. A prática educativa consistia em se “fazer pela ação” e “voltada para a ação”. *“Só aprendemos a fazer fazendo” é um dos lemas de Comênio*. (Aranha, 2001:159).

Na Idade Moderna, com o progresso da indústria e do comércio a ênfase foi na educação primária e elementar, restrita ao ensino da leitura da escrita e das contas. Isto seria o suficiente para o manejo das máquinas. O professor, um leigo utilizando uma prática pedagógica baseada na memorização.

E assim, veio se aperfeiçoando a prática pedagógica na Formação do Professor.

Atualmente, ser professor significa passar por vários critérios desde os técnicos, científicos, éticos e até mesmo os relacionais. Todos estes critérios estão estritamente comprometidos com a educação. Para D’ Ambrósio (1998) *apud* Cardoso (2003:30)

ser professor, hoje, implica desenvolver as qualidades emocional/afetiva, política e conhecimento [...] que abranja as dimensões humanas, política, epistemológica e ética entre outras [...] o autor evidencia a necessidade de mudança na postura epistemológica do professor que deve abrir espaço para que outros conhecimentos aflorem na prática pedagógica e possibilitem a construção coletiva de conhecimento.

A história da Formação do Professor das Séries Iniciais surgiu muito mais da incompetência profissional destes professores, do que mesmo do reconhecimento da sua qualificação. Isto porque, ainda se tratava de um profissional que não precisava ter um curso superior para exercer a sua profissão. Bastava apenas, um curso Normal ou Pedagógico a nível de ensino Médio ou Secundário. A história do sistema educacional também é marcada pela formação continuada. *“A síntese histórica da docência, o trabalho docente apresenta particularidades que o distinguem do trabalho material, embora, da mesma forma que este, tenha sofrido a destruição do trabalho autônomo e a transformação nas suas formas de relações sociais”*. (Azzi, 2005:56).

A Formação do Professor das Séries Iniciais era reduzida a uma formação pedagógica-técnica para o “Ensino Primário” sem a preparação acadêmica das disciplinas científicas, o que resultava num profissional perceptor, missionário, alfabetizador, portanto um funcionário público ou privado com objetivo da “Formação Inicial” dos alunos primários. *“Sua especificidade social se organiza em torno da função de ensinar acção que possibilita, através de acções adequadas a fazer aprender alguma coisa a alguém”*. (Roldão, 1999:10).

A discussão da problemática da Formação de Professor passa por três linhas reflexivas de grande relevância para a qualificação. A primeira linha perpassa pela massificação e o crescimento quantitativo destes profissionais, centrada na oferta, no acesso e na criação de condições e recursos tanto humano, como materiais. A segunda linha vem atender a pressão da qualificação, onde haveria a introdução do que é o sistema educativo e o sistema de formação, refletindo sobre o significado da eficácia e da qualidade dos cursos oferecidos.

Tanto a primeira linha como a segunda linha trata da passagem de uma lógica extensiva para a lógica do aprofundamento, e estão baseadas em duas vertentes nucleares que são: a qualidade científica da formação e a dimensão profissionalizante.

A terceira linha reflexiva está direcionada para a produção teórica dentro das perspectivas da formação do saber específico do professor.

O reconhecimento do professor da sua especificidade está em ensinar com a prática expositiva, que consiste na transmissão de conteúdos e isto, privilegia aquele que ler.

A passagem dos conteúdos para os alunos é entendida como ensino-aprendizagem. Portanto, o profissional da área do “saber” ou mesmo do ciclo acadêmico repassam tais conteúdos com escassez científica, ou seja, não existe saber docente que

possa considerar o profissional caracterizador e sustentador da sua especificidade do seu exercício. Daí, o conceito de profissional docente diante da sua especificidade está voltado para o mecanismo de produção de conhecimento de controle curricular, que converge para esvaziar a sua autonomia e da construção do seu próprio saber.

Diante do quadro atual, da sociedade mediante a sua complexidade e diversificação da sua população educacional, há uma exigência da qualificação dos Professores das Séries Iniciais até mesmo para atender a expansão da sociedade do conhecimento, tão implícita no século XXI. Isto exige profissionais construtivos, críticos e constantemente, interativos o que implica na formação em termos conceituais nas áreas do conhecimento, entre essas áreas de conhecimento está a Educação Sexual.

Conceber estrategicamente a Formação de Professores significa pois assumir projecções futuras e identificar tendências, para eleger metas e estratégias adequadas. De facto, a visão do professor como profissional está longe de ser [...], um dado adquirido no estado actual dos sistemas das sociedades. Bem pelo contrário, diversas ambigüidades relativas à função, ao saber, ao poder de quem ensina remetem para uma situação bem mais próxima que Gimémo Sacristán designa por semiprofissionalismo. (Roldão, 2000:12).

Portanto, a atividade de ser profissional da educação se constitui num processo contínuo e de contextualização permanente.

Os modelos de Formação de Professor das Séries Iniciais divergem nas suas filosofias e até mesmo, nas suas estratégias organizacionais. A Educação Sexual é um exemplo da incoerência do que se estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que determina nos Parâmetros Curriculares a “Orientação Sexual”, entretanto, no modelo de Formação de Formação de Professor das Séries Iniciais isenta o profissional da discussão do exercício da sexualidade humana. Todos os modelos de Formação de Professor estão estruturados em uma legislação específica, onde são estabelecidos os parâmetros para a formação científica, formação das ciências educacional e a prática pedagógica.

Dentro da aquisição de Formação de Professor, Formosinho, [s.d] apresenta quatro modelos para a Formação de Professores: O modelo empirista. O modelo teoricista. O modelo compartimentado e o modelo integrado.

Os quatro modelos apresentados não são modelos perfeitos, são modelos estilizados de tipificações abstratas da realidade.

1. No modelo empirista os pressupostos básicos são os conhecimentos, que caracterizam o “saber”, as competências para “saber fazer”, o que implica em uma metodologia de ensino e as atitudes perante o “saber ser”, enquanto professor. Tais pressupostos provêm das experiências profissionais. A formação inicial, neste caso, deve ser feita no exercício da profissão, na própria escola, seria a escola baseando-se na sua auto-formação. A avaliação consistirá no “saber fazer”, no “saber ser” e tende a ignorar o “saber”. É um modelo de características autodidata.

Ao buscarmos, no empírico, os elementos descritivos do trabalho do professor, estaremos procurando, na particularidade do comportamento individual, elementos que permitam a reconstrução da totalidade que nele se expressa. É nessa particularidade, no cotidiano da ação docente, que encontramos experiências do saber e do fazer pedagógico do professor que pode manifestar como uma práxis em seus diversos níveis. É dentro desta perspectiva que focalizamos a sala de aula, local onde a ação docente manifesta-se de maneira mais evidente – no seu cotidiano. Mas o cotidiano, ao mesmo tempo que revela, é também capaz de encobrir muito da realidade. (Azzi, 2005:49).

É um modelo reprodutivo, pois apenas há uma transferência de aprendizagem para o professor que a reproduzirá para o aluno, seria a pedagogia materialista ou paternalista, ou ainda uma pedagogia hierárquica e receptiva, onde apenas são reproduzidos os modelos experimentados pelos professores, o que resulta em modelos de comportamentos e modos de adaptação dominante. Torna-se desta forma, um modelo rotineiro, sem inovação onde, o conceito de aprendiz está baseado na receita pedagógica e na formação da personalidade do aluno.

Quando se fala em “saber” significa o conjunto de conhecimentos sistemáticos e organizados. Para “saber fazer” se exige a competência para a utilização de técnicas para o ensino específico. “O saber ser” está relacionado aos hábitos, atitudes e opiniões adquiridas por um professor “experiente”. Sendo assim, “*ensinar é uma questão de vida ou morte*”. (Formosinho, [s.d]:90).

É um modelo de aprendizagem ritualizada, que deixa o professor inibido de exercer a criticidade, pois na sala de aula é ignorado o contexto escolar e social, como a Educação Sexual esta dimensionada no contexto sociocultural, então não se “sabe como fazer”.

Numa convivência com os alunos, onde tenha que se colocar as questões da sexualidade, este modelo poderá tê-las como questões perigosas, inadequadas, o significaria a perda do controle do professor diante dos hábitos morais.

2. O modelo teoricista tem como pressupostos básicos a transmissão sistematizada e seqüencial de forma expositiva dentro de um contexto institucional acadêmico. As práticas são fundamentadas nas idéias, nos conceitos e esquemas mentais, para que o conhecimento seja repassado de forma teórica no “saber fazer” e “saber ser”. Os conhecimentos adquiridos pelo professor são transferidos para a prática pedagógica. A essência destes conhecimentos é a execução das teorias, idéias e concepções.

As práticas pedagógicas neste modelo são sistematizadas nos cursos acadêmicos e seqüenciais com aulas expositivas, onde há demonstração da aquisição do conhecimento. São estes conhecimentos que serão transferidos para situações práticas de sala de aula. O método de aprendizagem está no *“marrar e encornar a matéria, para “vomitar” no momento pedido para, em seguida, a poder ligar à terra”*. (Formosinho, [s.d]: 92).

O modelo de professor teoricista não analisa a metodologia, ele só tenta extrair da lógica da própria disciplina em que está ministrando, portanto é muito freqüente ir buscar subsídios nas disciplinas consideradas de base. Estes subsídios são passados para outros professores que aceitam passivamente as determinações das práticas pedagógicas operacionalizada pela instituição de ensino.

3. O modelo compartimentado separa no tempo e no espaço a teoria das Ciências em Educação da prática pedagógica. Este modelo é realizado em duas etapas, a primeira, normalmente na Universidade e a segunda na Instituição de Ensino de Formação Continuada de Professor, ou na própria escola onde os professores trabalham.

O exemplo mais acabado da compartimentação é o de um modelo em três etapas – 1ª componente dos conteúdos da especialidade de ensinar; 2ª componente profissional teórico das Ciências da Educação; 3ª componente profissional prática da prática. (Formosinho, [s.d]:96).

Os pressupostos básicos deste modelo estão na eficiência de cada instituição ou o profissional que vai trabalhar a Formação de Professor, quer seja continuada ou a nível superior acadêmico, cabendo a cada professor fazer a integração da teoria com a prática. *“Assim, a prática docente, expressão do saber pedagógico,*

constitui-se numa fonte de desenvolvimento da teoria pedagógica. As necessidades práticas que emergem do cotidiano da sala de aula demandam uma teoria". (Azzi, 2005:47).

A Formação do Professor no modelo compartimentado se faz por justaposição de conhecimentos e práticas sem interação mútuas, pois há uma teorização da prática pedagógica, ou então por uma instituição que não seja a escola em si. De acordo com Formosinho ([s.d]:96) *"o modelo compartimentado produz práticas predominantemente empiricistas, excepto para aquela minoria de professores simultaneamente mais aptos e mais empenhados que conseguem praticar a teoria e teorizar a prática"*.

4. No modelo ideal integrado há uma socialização entre a prática e a teoria. O contexto de integração é orientado na própria instituição de formação. *"Integra os conteúdos curriculares [...] o discurso pedagógico verbal do formador com o seu discurso pedagógico prático"*. (Formosinho, [s.d.]: 100).

A proposta do Programa Especial de Formação de Professores - PGP, ofertado pela FUNESA – Fundação Universidade de Alagoas está fundamentado na integração teoria/prática é tanto que o convênio estabelecido entre as partes; FUNESA e município de Marechal Deodoro – Pólo VII direciona a qualificação para professores/alunos. Estes professores/alunos teriam ainda, que estarem efetivados no exercício do magistério público.

A formação de professores para a escola básica constitui, pois, fator relevante na melhoria da qualidade da escola pública, mas não considerada de forma isolada, e sim no bojo de decisões políticas mais amplas que apontem a melhoria das condições do trabalho docente. A realidade na sala de aula da escola pública na sociedade capitalista evidencia a especificidade do trabalho docente, e nesta os limites e possibilidades de uma prática social voltada para a democratização dessa escola. (Azzi, 2002:57).

Os pressupostos básicos da teoria do modelo ideal integrado vêm proporcionar a vivência da teoria para o "saber fazer" e o "saber ser". É através das práticas pedagógicas que se socializa e estimula o projeto pedagógico da instituição escolar.

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente,

expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento. (Azzi, 2005:43).

De acordo com Formosinho ([s.d]: 101), o modelo ideal integrado não aceita separação entre a coordenação dos conteúdos e os planos pedagógicos feitos de forma separados. Todo planejamento é elaborado em equipe de caráter interdisciplinar. *“Será o modelo mais adequado à formação dos professores. A sua realização institucional é muito mais fácil, evidentemente, ao nível de formação inicial que da formação contínua”.*

5.1. A Estrutura do Curso de Formação do Professor das Séries Iniciais

As Séries Iniciais correspondem aos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, o que LDB/96, também chama de primeiro ciclo da Educação Fundamental. Em seu parágrafo primeiro no inciso IV do Artigo 32º *“é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em dois ciclos”.* Sendo assim, o primeiro ciclo corresponde às Séries Iniciais de 1ª à 4ª série e o segundo ciclo da 5ª à 8ª série, num total de 8 anos letivos. No ano de 2007, com a formulação da LDB brasileira, as Séries Iniciais terão a duração de 5 anos letivos, ou seja, ao invés da criança iniciar as Séries Iniciais aos 7 anos, começa então, aos 6 anos de idade. O Ensino Fundamental ficou distribuído da seguinte forma: Séries Iniciais da 1ª à 5ª série – primeira fase do ensino e a 2ª fase de 6ª à 9ª série, fazendo um total de 9 anos letivos.

Os professores da escola primária na sua maioria eram leigos e de pouca escolarização, principalmente, na zona rural.

A história da educação brasileira no que se refere à Formação de Professor vem desde o Brasil colônia, quando os jesuítas exercem o papel de professor – doutrinador. Eram eles que ensinavam as Séries Iniciais nas “escolas de ler e escrever”, o que corresponderia ao ensino primário baseado na doutrina cristã e a instrução das letras.

A pedagogia jesuíta considera o mundo de modo positivo, cheio de beleza, prenhe da presença e do amor de Deus. A admiração e o estudo aprofundado do mundo pode levar a pessoa a reconhecer Deus e a comprometer-se com Ele para o aperfeiçoamento da criação. Os jesuítas procuram, por isso uma formação integral da pessoa, com atenção às suas diversas dimensões e faculdades. O estímulo à imaginação, à memória, à

criatividade e à afetividade em todo processo educativo pretende evita que atenda apenas à dimensão cognitiva. (Klein, 2005:126).

No Brasil monarquia, sai a terminologia de “instrução das letras” e passa a receber o nome de “instrução primária”. As escolas ensinavam leitura, história do Brasil, conta, geometria, gramática da língua nacional, moral e doutrina cristã religiosa. As meninas tinham seu currículo diferenciado, no lugar de aprender a contar só aprendiam as quatro operações e no lugar da geometria tinham as prendas domésticas. De acordo com a Lei Geral de 15 de outubro de 1827, os professores eram monitores que supriam a carência dos “mestres”.

“Aos meninos” – dispunha a Art. 6º. – “os professores ensinarão a ler, as quatro operações da Aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais da Geometria prática da língua nacional e os princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos, preferindo as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil”. Às meninas – rezava a lei – “as mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de Geometria, e limitando a instrução da Aritmética só as quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica”. (Haidar, 1984:45-46).

Em 1854, o Ministro Couto Feraz elabora uma proposta definindo os requisitos para o cargo do professor do ensino primário: *“ser brasileiro, ser maior de idade, ter moralidade e capacidade profissional. O exame de capacidade (prova oral e escrita era realizado por uma comissão de examinadores definida pelo presidente provincial”.* (Romanowski, 2002:33).

Em decorrência da necessidade de professores primários, em 4 de abril de 1835, foi criada a primeira “Escola Normal de Niterói” na província do Rio de Janeiro e da América Latina. Esta escola foi criada pela Lei nº 10 da Assembléia Legislativa sancionado pelo presidente da província Joaquim José Rodrigues Torres. Era uma instituição pública, que tinha o objetivo de preparar bons professores para atuar no ensino primário *“o que não tínhamos, pois eram, geralmente, improvisados e desencorajados, e daí a obrigação de formá-los e de apresentar-lhes garantias para o exercício da sua profissão”.* (Miranda, 1975:48). Em seguida, foram construídas escolas normais nas Províncias de São Paulo, do Ceará, Pará e da Bahia. Mas só em 6 de março de 1880, através do Decreto n. 7684, é que se inaugura a primeira escola normal da Capital do Império, mantida e administrada pelos Poderes Públicos. Estas

escolas normais tinham como objetivo, a formação de professor para o ensino primário. Esta modalidade de ensino era apenas de 4 anos.

Com a proclamação da República brasileira em 1889, o exercício do magistério para a escola primária passou a exigir a formação do “Curso Normal”. E, então foram instituídas escolas Normais em toda parte do Brasil.

O ensino Normal era feito em dois níveis. O Normal regional para qualificar professores da zona rural e o Normal secundário para formar professores para os grupos escolares.

Entre 1960 e 1980, o curso Normal se estabeleceu como curso profissionalizante para formar o professor do curso primário, com a terminologia de “curso pedagógico”.

No início do Brasil República, as Séries Iniciais, ainda continuavam com a terminologia “ensino primário” e assim permaneceu até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 11 de agosto de 1971 – LDB nº 5.694/71. A referida Lei fixa as Séries Iniciais como primeira Fase do Ensino Fundamental, com quatro anos letivos.

Para se trabalhar no “ensino primário” a Formação do Professor consistia no curso Normal, que formaria o professor de atividade polivalente. *“O professor de atividades é o mestre único ainda existente em muitas das nossas escolas, sobretudo nas regiões menos desenvolvidas, que agora se retoma em novo plano como a solução natural para os anos iniciais da escolarização”*. (Chagas, 1984:315).

O primeiro curso Normal do Brasil na província do Rio de Janeiro em 1835, com o objetivo de selecionar professores do “ensino primário” para as escolas públicas estabelecia um currículo centrado nos conteúdos da escola primária e a formação pedagógica o que se chamava de Pedagogia ou Métodos de Ensino. A duração do curso era 2 anos, ministrados por um dois professores, que ensinavam todas as disciplinas. *“Era um curso rudimentar, “não ultrapassava o nível primário e os conteúdos dos estudos primários” (...) de caráter essencialmente descritivo”*. (Tanuri apud Romanwski, 2006:75). Esse curso se expandiu para várias províncias brasileiras entre elas, Alagoas que cria seu primeiro curso Normal em 1864.

A formação do professor sempre foi requisito básico para exercer o magistério, quer seja em nível Médio ou Superior e isto contribuiu para a procura dos cursos Normais sendo uma forma de suprir as carências do quadro educacional e como na maioria das vezes não se tinha o profissional qualificado, então eram nomeadas

peessoas que tinham prestígio político e social na comunidade para exercer a função de professor primário. O exercício da atividade docente neste período, *“resumia-se na conclusão das tarefas propostas pelos manuais de ensino, tornando as aulas rotineiras, pré-determinadas, fragmentadas e descontextualizadas”*. (Romanowski, 2006:76).

No Brasil, em 1920, foram realizadas reformas de ensino incluindo nelas o curso de Formação de Professor – Curso Normal.

As reformas nos Cursos Normais foram idealizadas e propostas por Lourenço Filho, no Ceará; Anísio Teixeira, na Bahia; Carneiro Leão, em Pernambuco; Fernando de Azevedo, no Distrito Federal; Francisco Campos e Mário Casassanta, em Minas Gerais; Lysímaco Ferreira da Costa, no Paraná.

Essas reformas trouxeram um novo significado para a prática docente, pois foi atribuído ao professor formar as crianças e os jovens para a vida urbana, para o trabalho nas novas indústrias contribuindo para o desenvolvimento econômico, social e cultural. (Romanowski, 2006: 77).

Nestas reformas, o Curso Normal foram compilados em 4 anos ficando o currículo organizado em dois blocos de conteúdos fundamentais sendo um com disciplinas de núcleo comum e uma outra de caráter profissionalizante. *“As metodologias específicas passaram a ser abordadas como metodologia da leitura e escrita do vernáculo, da aritmética, das ciências naturais, da geografia, da música, dos exercícios físicos e dos trabalhos manuais”*. (Romanowski, 2006:78)

As práticas realizadas no Curso Normal serviram de subsídios para a fundamentação da Lei Orgânica do Ensino Normal, então com o Decreto aprovado em 1946, através da Lei 8.530/46, determinou novas modalidades do exercício da profissão professor.

Os currículos formavam “Professores Regentes” do ensino primário, em cursos com duração de quatro anos; o segundo ciclo concedia o título de “Professor Primário” e era ministrado em Escolas Normais ou Institutos de Educação, com duração de dois anos. As modalidades de cursos de “especialização de professores para educação especial”, “ensino supletivo, desenho e artes aplicadas, música e canto”, “administração escolares” eram ofertados nos Institutos de Educação, nos chamados “estudos adicionais”. (Op.cit., 2006:79).

Este modelo de Escola Normal se sustentou até os anos de 1970, pois se tratava de um modelo que priorizava o titular professor primário professores preparados

para detenção do conhecimento que de acordo com Romanowski (2006:79) caracterizou a “revolução dos normalistas”.

Na Lei 5.692 de 1971, a Formação do Professor das Séries Iniciais passa a ser uma habilitação para o trabalho ao nível de 2º Grau – Colegial Normal ou Curso Pedagógico, realizado num período de 3 anos, sendo constituído de disciplinas de núcleo comum e parte específica.

O núcleo comum correspondia às disciplinas estudadas na primeira série do Colegial Normal – Curso Pedagógico. São elas: *“Educação Moral e Cívica, Português, Matemática e Estatística, Ciências Físicas e Biológicas, Psicologia, Didática Geral, Desenho e artes aplicadas, Música e canto e Geografia do Brasil e de Alagoas”*. (Histórico do Curso Normal – 2º Ciclo, 1970).

A parte específica da 2ª série do curso Normal correspondia às disciplinas, ainda da base comum; *“Educação Moral e Cívica, Português, Matemática e Estatística, Ciências Físicas e Biológicas, Psicologia, Desenho e artes aplicada e, Música e canto”*. Especificamente, estudávamos as disciplinas tais como: *“Didática da Matemática, Filosofia e Sociologia Educacional, História do Brasil e de Alagoas e Didática da Linguagem”*. (Histórico do Curso Normal – 2º Ciclo, 1970). Na 3ª série, último ano, ainda neste histórico escolar permaneciam algumas disciplinas da base comum *“Educação Moral e Cívica, Português, Matemática e Estatística, Psicologia, Desenho e artes aplicada e, Música e canto”*. Na parte específica, contavam a disciplina *“Didática da Matemática, Filosofia e Sociologia Educacional, Didática da Linguagem, Didática dos Estudos Sociais, Didática das Ciências e Higiene e Puericultura”*.

Além disso, a Lei 5.692/71 limitou o campo de atuação profissional da “habilitação do magistério”. Os formandos poderiam atuar como professores das séries iniciais, do ensino do 1º grau. Para ministrar aulas em cursos de magistério, os professores deveriam possuir formação em nível superior, com licenciatura ou pedagogia, atendendo a exigência da especificidade da disciplina a ser aplicada. O prestígio das “normalistas” entrou em declínio. (Romanowski, 2006:80).

A partir de 1980, começa então a reformulação dos cursos Normais de nível médio e na década de 1990, com a evolução das novas tecnologias, globalização da economia, então a profissão professor passa a ter mais exigência.

Somam-se a essas novas exigências do trabalho a necessidade de reestruturação da profissionalização do professor nas atuais políticas educacionais, que passaram a exigir maior titulação, cursos de

aperfeiçoamento e de pós-graduação, como também participação em programas de formação continuada. Essa exigência de maior titulação está expressa na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96. Em decorrência, os professores precisam conciliar sua jornada de trabalho e investir na sua formação, ou seja, a ampliação dessas exigências não tiveram a mesma garantia de condições para a sua efetivação. (Romannowski, 2006:37).

A Formação do Professor das Séries Iniciais só vem a ter a qualificação profissional a nível superior a partir da LDB nº 9.394/96, mesmo assim, ainda existem instituições oferecendo a Formação a nível Médio para o exercício do Magistério nas Séries Iniciais. *“Entende-se por escola média a instituição consagrada à fase de escolarização situada entre a escola elementar, de primeiras letras, e escola superior, de aprimoramento cultural e especialização profissional”.* (Nunes, 1984:19). Pois, precisava profissionalizar o professor das Séries Iniciais, o Estatuto da Valorização do Magistério propõe a profissionalização docente. *“A profissionalização é um processo permanente de construção à aquisição, é uma conduta. O reconhecimento social depende de inúmeros aspectos e envolve o próprio professor”.* (Op.cit., 2006:40).

O disposto no Título VI, nos incisos I, II, e III do Artigo 63º, da LDB nº 9.394/96, que trata da formação dos profissionais da educação é o seguinte;

I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;

II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;

III – programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis.

Ultimamente, no Brasil, tem sido revelada uma grande importância à Formação do Professor em nível superior para se efetivarem nas Séries Iniciais. Para atender a esta demanda é que têm se criados Programas de Formação do Professor dos Anos Iniciais de Nível Superior e entre esses programas um deles é o PGP – FUNESA.

É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professor uma formação de alto nível. Por formação profissional, entende-se a preparação voltada para o atendimento das demandas de um exercício profissional específico que não seja uma formação genérica e nem apenas acadêmica. (Brasil, 2002:29).

Atualmente o curso de Formação de Professores no Brasil recebeu a terminologia de “Licenciatura em Pedagogia”, ou seja, tal licenciatura habilita o professor das Séries Iniciais e Educação Infantil no nível superior. De acordo com a Lei 9.131 de 25 de novembro de 1995, define bem o curso de Formação de Professores como Pedagogia em seu Artigo 2º da seguinte forma:

Art 2º - O Curso de Pedagogia destina-se principalmente à formação de docentes para a educação básica, habilitando para:

- a- Licenciatura em Pedagogia – Magistério da Educação Infantil;*
- b- Licenciatura em Pedagogia – Magistério dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*

É importante mostrar que a referida Lei 9.131 se refere às Séries Iniciais como Anos Iniciais, entretanto a LBD 9.394 em seu texto aparece a terminologia Séries Iniciais.

Para habilitar os professores da Educação Básica no nível superior o Artigo 3º da mesma Lei 9.131 expõe a finalidade do Curso de Pedagogia, conforme o referido Artigo fica estabelecido que:

O Curso de Pedagogia visa à formação de licenciados que sejam capazes de:

- planejar, promover, conduzir, acompanhar e avaliar processos educativos de crianças, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e/ou na Educação Infantil, bem como em contextos educativos não- escolares;*
- avaliar, criar e utilizar textos, materiais e procedimentos de ensino que contemplem a diversidade de seus alunos, fazendo com que eles se sintam incluídos no ambiente escolar, como individualidades e como pertencentes a diferentes grupos sociais.*
- conhecer e avaliar teorias da educação geradas no contexto brasileiro e da América Latina, estabelecendo diálogo com pensamentos oriundos de outros contextos, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;*
- investigar processos educativos que ocorrem em distintas situações institucionais – escolares, assistenciais, comunitárias, empresariais ou outras – com a finalidade de planejar, executar, coordenar a execução e avaliar projetos de formação escolar ou de educação continuada; de participar de iniciativas de apoio à vida digna de idosos, doentes, pessoas com necessidades educativas especiais, ou de crianças, jovens e adultos privados de ambiente de família e moradores de rua.*

O Curso de Pedagogia para licenciatura em “Anos Iniciais (Séries Iniciais) e Educação Infantil” está estruturado com uma carga horária de 3.200 horas de efetivo

trabalho acadêmico distribuída em 2.800 horas para atividades acadêmicas gerais, 100 horas de atividades teórico-práticas e 300 horas de Estágio Supervisionado tanto em Educação Infantil, como nos Anos Iniciais. As atividades acadêmicas gerais conforme o Artigo 5º da Lei 9.131 compreendem:

I – disciplinas, seminários e atividades de predominantemente teórica – que farão a introdução e o aprofundamento de estudos sobre as teorias educacionais, situando os processos de aprender e ensinar historicamente e em diferentes realidades sócio-culturais e institucionais; e que proporcionem aos graduandos fundamentos para a prática pedagógica, a orientação e apoio aos estudantes, bem como a gestão e avaliação de projetos educacionais, de instituições e de políticas públicas de Educação.

II – práticas de ensino – que ensejem aos graduandos a observação e acompanhamento, bem como a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagem, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos.

III – atividades práticas – iniciação científica e de extensão, diretamente orientadas por membro do corpo docente da instituição de Educação Superior e decorrentes ou articuladas às disciplinas, seminários e estudos curriculares, de modo a propiciar aos estudantes vivências com a educação de pessoas com necessidades especiais, a educação do campo, a educação de indígenas, a educação em remanescentes de quilombos, em organizações não-governamentais ou em organizações não-escolares públicas e privadas.

Com relação ao estágio supervisionado, este será realizado, em instituições de ensino devidamente regularizadas para as atividades educacionais, quer seja pública ou privada, desde que ofereça aos graduandos experiências do exercício do magistério, que possam ampliar seus conhecimentos e competências, fortalecendo desta forma atitudes éticas profissionais e pessoais. O Estágio Supervisionado poderá ser realizado, no decorrer do curso.

Conforme a Lei 9.131, as disciplinas atuais da Formação de Professor permanecem as já existentes no Curso de Pedagogia, como a Didática Geral e Específica, Metodologia da Pesquisa Científica, Psicologia, Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, Antropologia da Educação, Biologia Educacional e História da Educação. Foi acrescentada a disciplina Educação Especial e Gestão Educacional, Organização da Educação Brasileira, Currículo da Educação Básica, mas à Educação Sexual não foi contemplada.

A disciplina de Organização da Educação Brasileira substitui a antiga disciplina, Estrutura da Educação e o Currículo da Educação Básica substitui a antiga disciplina Currículos e Programas. O que se observa é a terminologia “Educação

Básica” para direcionar o curso de Pedagogia às Licenciaturas para a Educação Básica, que engloba a Educação Infantil e as Séries Iniciais.

Os cursos de Formação de Professores no nível superior também podem ser feitos através de programas especiais, como o PGP – Programa de Graduação Especial de Professores, que funciona na FUNESA – Fundação Universidade Estadual de Alagoas. No diploma dos graduados a terminologia é de Licenciatura em Pedagogia nos “Anos Iniciais ou Educação Infantil”.

No Programa de Graduação Especial de Professores – PGP a estrutura curricular (anexo II) foi elaborada pela equipe Administrativa e Pedagógica do programa, na FUNESA sendo esta submetida à análise e aprovação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), para sua implantação. A grande curricular foi elaborada levando em consideração a realidade sócio cultural do Pólo VII em Marechal Deodoro e ainda para atender a evolução do conhecimento e da tecnologia.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB nº 9.394) deixa claro que as Instituições de Formação de Professor poderão adequar sua grade curricular à sua realidade sócio cultural, desde que mantenha o núcleo comum estabelecido pela Lei nº 9.131.

5.2. Descrição e Caracterização da FUNESA

A Fundação Universidade Estadual de Alagoas – FUNESA foi fundada através da Lei Municipal de Arapiraca, município do estado de Alagoas, localizado no Agreste, com a prioridade à Formação de Professores. Com a Lei Nº. 719/1970, surge a Fundação Educacional do Agreste Alagoano tendo como objetivo “*o progresso material, cultural e social da região geo-educacional a qual o município de Arapiraca é o centro*”. (Fundação Universidade Estadual de Alagoas, 2001: 9).

Em 29 de dezembro de 1995, o governo do estado de Alagoas, sanciona a Lei Estadual Nº. 5.762, publicando no Diário Oficial de Alagoas em 30 de dezembro do mesmo ano, mudando o nome da Fundação Educacional do Agreste Alagoano para Fundação Universidade de Alagoas – FUNESA e através da Lei Nº 5.119, publicada no Diário Oficial do Estado (DOE) no dia 13 de janeiro de 1990, ela é estadualizada.

O estatuto da Fundação foi aprovado pelo governo do estado através do decreto 34.928 de 28 de maio de 1991 e o Regimento Interno pelo Conselho

de Administração em reunião realizada no dia 6 de maio de 1993, sendo os mesmos adaptados em conformidade com a Lei Nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 em assembléias realizadas na FUNESA nos meses de agosto e setembro de 1999 e aprovada pelo conselho Universitário Provisório. (Fundação Universidade Estadual de Alagoas, 2001:9).

Com a aprovação do Estatuto a FUNESA passa a ser formada pela Faculdade de Formação de Professores de Arapiraca – FFPA e as seguintes Escolas de nível superior: Escola Superior de Ciências Humanas, Físicas e Biológicas do Sertão – ESSER, localizada no município de Santana de Ipanema e a Escola Superior de Ciências Humanas e Econômicas de Palmeira dos Índios – ESPI, no município de Palmeira dos Índios.

Os objetivos da FUNESA – FFPA/ESSER/ESPI, estão agregados à valores que priorizam a formação humana, a competência técnica e o compromisso social e político. A educação deve ser uma proposta às nossas necessidades, à nossa realidade concreta, com vista para o amanhã. A educação é, reconhecimento motor fundamental de mudança e inovação. (Fundação Universidade Estadual de Alagoas, 2001:15).

Mesmo estadualizada, a FUNESA continua mantendo a Faculdade de Formação de Professor de Arapiraca – FFPA, com os cursos de Letras, Estudos Sociais e Ciências.

O curso de Letras reconhecido como licenciatura plena pela Portaria Nº. 660 de 30 de novembro de 1989 do Ministério da Educação e Cultura – MEC. Habilita as licenciaturas Português x Francês, Português x Inglês e Literatura.

O curso de Estudos Sociais licenciava a disciplina, Moral e Cívica reconhecida pela Portaria do MEC Nº. 718 de 19 de maio de 1992. Esta habilitação foi extinta dando lugar às licenciaturas de História e Geografia.

Na área de Ciências são encontradas as licenciaturas em Biologia, Matemática e Química, todas regulamentadas pelo MEC, através da Portaria Nº. 1441 de 01 de outubro de 1992.

A FUNESA expandiu-se consideravelmente, pelas regiões do Agreste, Sertão e Zona da Mata e Litoral Alagoano, passando a construir Campus entre eles, o Campus IV no município de União dos Palmares e o Campus V no município de São Miguel dos Campos. Isto é observado nos quadros de distribuição de sua expansão.

A Educação Sexual nos Currículos de Formação de Professores das Séries Iniciais

Quadro nº 2 Expansão do Campus da FUNESA – Agreste de Alagoas
Campus I - Cidade de Arapiraca, sede da Fundação.

Unidade	Cursos	Reconhecimento
Faculdade de Formação de Professores – FFPA	Letras	Portaria nº 660 de 30 de novembro de 1989, aguardando renovação de reconhecimento através da Portaria nº. 55/01 – GS (Gabinete do Secretário) de 09 de outubro 2001, publicada no DOE de 15 de outubro de 2001
	Ciências: Biologia, Química e Matemática	Portaria Ministerial nº.1.441 de 01 de setembro de 1992
	Geografia	Portaria nº 036/01 – GS de 10/11/1992 publicado no DOE de 11/09/2001.
	História	Portaria nº. 037/01 – GS de 10 de setembro de 2001 publicada no DOE de 11 de setembro de 2001.
	Pedagogia	Portaria n.º 039/01 - GS de 10 de setembro de 2001 publicado no DOE de 11 de setembro de 2001.
	PGP – Programa Especial para Graduação de Professores em Nível Superior	Resolução nº 04/2002 do CEE. Homologado pela Portaria nº . 024/2002 – Secretaria de Estado e Ciências, Tecnológicas e Educação Superior.
Faculdade de Ciências Contábeis, Jurídicas e Sociais do Estado de Alagoas.	Administração	Portaria nº 043/01 –GS de 25 de setembro 2001 publicada no DOE de 26 de setembro de 2001.
	Ciências Contábeis	Portaria 075/01 – GS de 10 de novembro de 2001 e publicada no DOE de 03 de dezembro de 2001.

Quadro nº 3 Expansão do Campus da FUNESA – Sertão Alagoano
Campus II – Santana do Ipanema sede da ESSER.

Unidade	Cursos	Reconhecimento
Escola Superior de Ciências Humanas, Físicas e Biológicas do Sertão – ESSER	Zootecnia	Portaria nº 056/01 – GS de 19 de outubro de 2001 publicada no DOE de 24 de outubro de 2001.
	Pedagogia	Portaria nº 057/01 – GS de 19 de outubro de 2001 publicada no DOE de 24 de outubro de 2001.

Quadro nº 4. Expansão do Campus da FUNESA – Agreste Alagoano
Campus III – Palmeira dos Índios sede da ESPI

Unidades	Cursos	Reconhecimento
Escola Superior de Ciências Humanas e Econômicas de	Letras	Portaria nº 047/01 – GS de 09 de outubro de 2001 publicada no DOE de 12 de outubro de 2001
	Matemática	Portaria nº 048/01 – GS de 09 de outubro de 2001 publicada no DOE de 12 de outubro de 2001
	Pedagogia Licenciatura em Educação Infantil e	Portaria nº 049/01– GS de 09 de outubro de 2001 publicada no

Palmeiras dos Índios – ESPI	Licenciatura em Séries Iniciais do Ensino Fundamental	DOE de 12 de outubro de 2001
	História	Portaria nº 038/01– GS de 10 de setembro de 2001 publicada no DOE de 11 de novembro de 2001– GS
	Geografia	Portaria 041– GS de 10 de setembro de 2001 publicada no DOE de 11/11/ 2001

Quadro nº 5 Expansão do Campus da FUNESA – Zona da Mata de Alagoas
Campus IV – Sede em União dos Palmares.

Unidade	Cursos	Reconhecimento
Escola Superior de União de Palmares	Letras	Em reconhecimento
	Geografia	Em reconhecimento

Quadro nº 6 Expansão do Campus – Litoral Alagoano
Campus V – Sede em São Miguel dos Campos.

Unidade	Cursos	Reconhecimento
Escola Superior de São Miguel dos Campos	Letras	Em reconhecimento
	Ciências Contábeis	Em reconhecimento

5.3. Descrição do PGP.

O PGP trata de um Programa Especial de Formação de Professores em Nível Superior com as seguintes titulações: Pedagogo com Licenciatura Plena em Educação Infantil e Licenciatura Plena em Séries Iniciais, ambas para atender a primeira Fase do Ensino Fundamental. Vem atender ao Artigo 87 da LDB nº 9.394/96, que trata da Década da Educação. *Parágrafo 4º - Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamentos em serviço.*

O PGP foi criado pela FUNESA, com o objetivo de atender aos professores da rede municipal do ensino através de convênios com prefeituras municipais. O convênio consiste em uma parceria entre prefeituras vizinhas com uma cidade Pólo para acolher o Programa dentro das condições administrativas e pedagógicas.

Seu processo seletivo é mediante ao concurso de vestibular tendo como requisito para fazer a inscrição o magistério da rede municipal de ensino e ter concluído o Ensino Médio ou Equivalente.

O programa está fundamentado nos princípios estabelecidos no Parecer 009/2001 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que pelo Decreto 3.554/2000 vem regulamentar a formação básica comum que de acordo com a grade curricular passa a constituir o seu principal instrumento de aproximação entre a formação de professores das diferentes etapas da educação básica.

Esta regulamentação foi motivo de parecer nº 133/01 da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no qual fica evidenciado que a formação de professores para a atuação multidisciplinar terá que ser oferecida em cursos de licenciatura plena, eliminando-se, portanto a possibilidade de uma obtenção mediante habilitação.

Aliás, pelo próprio parecer fica esclarecido que:

a. quando se tratar de universidade e de centros universitários os referidos cursos poderão ser oferecidos preferencialmente como Curso Normal ou como curso com outra denominação, desde que observadas estas diretrizes para a formação de professores para a educação básica em nível superior e respectivas diretrizes curriculares específicas para educação infantil e anos iniciais do ensino; (Brasil, 2002:15).

O período de integralização curricular do Programa é no mínimo de 03 anos e no máximo de 04 anos com uma carga horária de 3.200 horas distribuídas em 06 Blocos letivos. As aulas acontecem nos finais de semana – sexta-feira à noite e no sábado horário integral totalizando 15 horas aulas semanais. Seu público-alvo são os professores em exercício de sala de aula com Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Foi autorizado em 19 de março de 2002, através da Portaria nº 004/02, dentro da seguinte estrutura:

- 2000 horas de atividades de ensino-aprendizagem.
- 200 horas de Estudos Independentes.
- 400 horas de Prática como componente curricular.
- 400 horas de Estágio Supervisionado.
- 200 horas de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.
- 3200 horas total do programa.

A princípio atendeu ao geo-educacionais nos municípios alagoanos de Arapiraca, Santana do Ipanema e Palmeira dos Índios. Logo após é estendido para as cidades de Coruripe, São Miguel dos Campos, Viçosa e Marechal Deodoro, sendo este último o mais novo Pólo. Desta forma, os Pólos ficaram distribuídos conforme o quadro abaixo:

Quadro nº 7 da distribuição dos Pólos do PGP como número de turmas concluídas e não concluídas desde do seu início até o final do convênio 2006/2007 com seus respectivos números de alunos.

MUNICÍPIOS	Total de alunos por curso		Total de turmas	Total de alunos por Pólo	Turmas concluídas	Turmas não concluídas
Pólo I – Arapiraca	Educação Infantil	–	–	1282	–	–
	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1282	26		14	12
Pólo II – Santana do Ipanema	Educação Infantil	28	01	430	01	–
	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	402	08		08	–
Pólo III – Palmeira dos Índios	Educação Infantil	–	–	459	–	–
	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	459	09		09	–
Pólo IV – Coruripe	Educação Infantil	–	–	169	–	–
	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	169	01		01	–
Pólo V – São Miguel dos Campos	Educação Infantil	–	–	368	–	–
	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	368	07		7	–
Pólo VI – Viçosa	Educação Infantil	–	–	505	–	–
	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	505	10		10	–
Pólo VII – Marechal Deodoro	Educação Infantil	47	01	580	–	–
	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	433	10		–	–

Os Pólos concluíram suas turmas em Março de 2006, ficando as 12 turmas restantes de Arapiraca e as 11 turmas do Pólo de Marechal Deodoro para concluir em março de 2007, ou seja, as aulas irão até o final de janeiro e a colação de grau se

realizará no mês de março, ficando a data estabelecida por cada administração do Pólo. Os municípios de Palmeira dos Índios, Arapiraca, Santana do Ipanema e São Miguel dos Campos como têm Campus próprio irão continuar ofertando o PGP, mas o município de Marechal Deodoro pela sua ingerência política não irá continuar com o Programa. Em Marechal Deodoro, até chegou ser feito o projeto para a Construção do Campus Universitário da FUNESA o que formaria o Campus VI, mas, isto não aconteceu, pois quem substituiu à coordenação administrativa anterior, não deu continuidade. A Coordenadora Administrativa anterior fez todo o projeto, mas foi demitida por conta de acordos políticos e isto levou o Pólo VII ao descrédito, portanto o fim do seu funcionamento com a conclusão das 11 turmas que iniciaram.

O Programa a princípio funcionava com 01(uma) Coordenadora Administrativa e 01 (uma) Coordenadora Pedagógica, juntamente com 01 (uma) secretária, corpo docente especializado e pessoal de apoio, isto em nível de Pólo. Na administração geral da FUNESA é composto por: 01 (uma) Coordenadora Administrativa Geral e outra Pedagógica e 01(uma) Secretária Geral dando suporte em todos os Pólos. Em 2005, por contenção de despesa a coordenação administrativa e pedagógica de cada Pólo ficou a cargo de um só profissional, que exercia a função de administrador e de pedagógico.

O Coordenador Administrativo/Pedagógico é nomeado perante a indicação política do Prefeito da cidade Pólo, ou do Governo de Alagoas exigindo que este profissional seja um especialista na área de Formação de Professor, no caso de Marechal Deodoro, quem ocupa hoje, o cargo de coordenador não tem esta especialização, daí a regressão do Programa.

A secretária e o pessoal de apoio são nomeados pelo Secretário de Educação do município Pólo, são profissionais do município colocados à disposição do Programa.

O corpo docente para ministrar as aulas do Programa é formado tanto por professores concursados da FUNESA, como profissionais que assumirão um compromisso formal com a formação específica na área da educação. Estes professores terão que comprovar sua experiência com o magistério. Os professores contratados são submetidos à análise de *curriculum vitee* e o mínimo exigido é uma especialização na área da educação. Eles têm contratos horistas, conforme a carga horária da disciplina que irão ministrar.

5.4. O PGP do Município de Marechal Deodoro

Município de Marechal Deodoro faz parte da microrregião Litoral Alagoano, localizado às margens da lagoa Manguaba, em Alagoas, foi colonizado pelos portugueses, mas sofreu influências dos franceses e holandeses. Teve a sua origem em uma das sesmarias doadas ao português, Diogo Soares da Cunha.

Surgiu como Vila de Madalena em 1611, mas depois teve seu nome mudado para Madalena de Sabaúma, em seguida chamou-se de Santa Maria Madalena da Lagoa do Sul, Alagoas do Sul e tempos depois de Alagoas.

Politicamente, Marechal Deodoro passou por várias mudanças. Em 12 de abril de 1636, foi elevado à categoria de Vila. No ano de 1711, se estabeleceu como comarca e com a Emancipação Política de Alagoas, então, ele passa à categoria de cidade, através da lei de 8 de março de 1823. Como cidade foi capital da Província até 1838, como Alagoas detendo todo poder administrativo.

Faz limites com o oceano Atlântico e os seguintes municípios: Pilar, Barra de São Miguel, São Miguel dos Campos, Satuba, Santa Luzia do Norte e Coqueiro Seco. Possui uma área de 363,3 km². Seu clima é temperado variando a temperatura, sendo a mínima de 22° C. e a máxima de 29° C. Pelos limites pode-se observar que, exceto Boca da Mata, os municípios parceiros do Pólo VII são vizinhos.

Marechal Deodoro foi muito disputado pelos holandeses, abrigou missionários franciscanos e atraiu os franceses em seu litoral. Ao ser invadido pelos holandeses, estes fizeram um verdadeiro massacre no povoado. Torturaram a sua população, incendiaram casas e a Igreja do antigo convento do Carmo, que só teve sua reconstrução em 1783.

Tanto os portugueses, quanto os holandeses contribuíram com o patrimônio arquitetônico da cidade em estilo barroco. Isto pode ser observado nas igrejas Matriz Nossa da Conceição (1755), Santa Maria Madalena, Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pardos (1834), Senhor do Bom Jesus do Bonfim de Taperaguá (1755), São Miguel, Nossa Senhora do Amparo (1757) e São Francisco ao lado do Convento. Encontram-se ainda, o Convento, o Museu de Arte Sacra, o Complexo do Carmo, o Palácio Provincial, que foi sede do governo, hoje, sede da Prefeitura, a Câmara de Vereadores, a cadeia pública e a Casa de Marechal Deodoro.

O Museu de Arte Sacra está instalado no Convento de Santa Maria Madalena, hoje chamado de Dom Ranulfo da Silva Farias, possui um acervo de 300 peças. O

Convento, construído em 1648, já foi quartel e orfanato. Nele estão guardadas as imagens sacras esculturas tais como a de São Francisco, São Domingos, Nossa Senhora do Rosário, Nossa Senhora da Conceição e São Miguel. Na Casa de Marechal Deodoro pode-se encontrar objetos e móveis, que pertenceram à família de Deodoro da Fonseca.

Hoje, o município de Marechal Deodoro é conhecido como o “berço de Marechal Manuel Deodoro da Fonseca”, o proclamador de República e o primeiro Presidente do Brasil. É tombado pelo Patrimônio Histórico e Artístico. É tanto que, no centro da cidade, ainda pode ser encontradas ruas estreitas com casas baixas de biqueiras e as portas caracterizam o estilo colonial, sem contar os sobrados do Palácio Provincial, adquirido em 1836, e a própria cadeia Pública.

Atualmente, Marechal Deodoro constitui um bom desenvolvimento dentro do fator sócio-econômico e cultural de Alagoas. No setor econômico, a cidade conta com o Pólo Cloroquímico, o Distrito Multifábrica a Usina Sumaúma e a Petrobrás, isto sem contar com os investimentos em outros setores, tais como o comércio, artesanato, turismo e construção. Todos estes setores contribuem para a arrecadação do ICMS (Imposto de Circulação sobre Mercadorias e Serviços), o que implica na geração de emprego e renda e investimentos educacionais.

No tocante à educação, o município possui creches, pré-escolar, escolas de ensino fundamental e médio e na área do ensino profissionalizante, sendo este último oferecido pelo o CEFET – Centro Educacional Federal de Tecnologia unidade do Governo Federal brasileiro instalada no próprio município e o PGP – Programa de Graduação para Formação de Professores de Anos Iniciais em nível Superior.

O Pólo de Marechal Deodoro foi fundado no dia 31 de maio de 2003, conforme estabelece o documento do convênio em anexo I. Atende aos 07 municípios da região próxima a sua cidade como se percebe em seus limites geográficos. Só o município de Boca que se distancia, mas faz limite com o município de Pilar, que é o vizinho mais próximo de Marechal Deodoro. O PGP da cidade de Marechal Deodoro está distribuído da seguinte forma:

Quadro nº 08 - Distribuição de Turmas do PGP - Pólo VII - Marechal Deodoro.

TURMAS	CIDADES	Nº DE ALUNOS POR MUNICÍPIO	MODALIDADE DE ENSINO	TOTAL DE ALUNOS
A	Marechal Deodoro	53	Séries Iniciais	53
B	Marechal Deodoro	24	Séries Iniciais	53
	Boca da Mata	29		
C	Marechal Deodoro	53	Séries Iniciais	53

A Educação Sexual nos Currículos de Formação de Professores das Séries Iniciais

D	Marechal Deodoro	30	Séries Iniciais	54
	Boca da Mata	24		
E	Pilar	36	Séries Iniciais	53
	Satuba	17		
F	Marechal Deodoro	26	Séries Iniciais	53
	Barra de São Miguel	27		
G	Marechal Deodoro	18	Séries Iniciais	53
	Santa Luzia do Norte	35		
H	Coqueiro Seco	31	Séries Iniciais	54
	Marechal Deodoro	23		
I	Pilar	31	Séries Iniciais	54
	Marechal Deodoro	23		
J	Pilar	30	Séries Iniciais	54
	Marechal Deodoro	13		
	Satuba	11		
K	Marechal Deodoro	25	Educação Infantil	47
	Boca da Mata	06		
	Pilar	09		
	Satuba	04		
	Coqueiro Seco	02		
	Santa Luzia do Norte	01		
TOTAL DE ALUNOS NO PÓLO			580	

Pela tabela acima, o que se constata é que as turmas são divididas com alunos de dois ou mais municípios, sendo que Marechal Deodoro por ter o maior número de alunos abriga sozinho as turmas A e C. Enquanto que, a turma K é formada por 6 municípios, por seu a única turma de Educação Infantil.

O PGP em Marechal Deodoro surgiu de um acordo entre os 07 Prefeitos dos municípios vizinhos e circunvizinhos com o objetivo de proporcionar aos professores destes municípios um curso superior para a melhoria do quadro de ensino nas Séries Iniciais e Educação Infantil. No convênio estão estabelecidos todos os princípios legais desta parceria para criação do PGP, como também a distribuição de vagas por município da seguinte forma:

Quadro nº 09 – Distribuição do número de alunos do PGP – Pólo VII - Marechal Deodoro por municípios.

MUNICÍPIOS	TOTAL DE ALUNOS POR MUNICÍPIO
Marechal Deodoro	259
Pilar	111
Boca da Mata	65
Satuba	49
Santa Luzia do Norte	36
Coqueiro Seco	33
Barra de São Miguel	27
TOTAL DE ALUNOS DO PÓLO	580

Pela distribuição apresentada no quadro acima, observa-se que, o município de Marechal Deodoro contém o maior número de professores/alunos, um requisito para este município sediar o Pólo.

A escolha da cidade Marechal Deodoro para ser a sede do Pólo VI, além de possuir o maior número de alunos, também resultou de um consenso entre as sete prefeituras e os representantes legais da FUNESA por apresentar melhores condições para o funcionamento da Faculdade. Ficaria mais fácil o acesso para os professores/alunos dos outros municípios e ainda, garantia todas as estruturas logísticas, que os demais municípios não possuíam.

5.5. Análise dos Conteúdos da Estrutura Curricular

A matriz curricular do PGP apresenta uma estrutura curricular comum (Séries Iniciais e Educação Infantil). (Anexo II). Essa estrutura de base comum é composta de 24 disciplinas distribuídas em 04 módulos formando um total de 1500 horas aulas. Ele é desenvolvido tanto nas Séries Iniciais como na Educação Infantil. O primeiro módulo apresenta 05 disciplinas fechando sua carga horária em 390 horas. No segundo módulo são trabalhadas 05 disciplinas e começa então, a se desenvolver os Estudos Independentes o que vai dar um total de 410 horas.

Os Estudos Independentes são caracterizados por atividades complementares para o desenvolvimento científico, cultural e acadêmico, que tem como objetivo ampliar o conhecimento do professor através da exposição de eixos temáticos. Os temas em estudo são abordados em seminários de maneira que venham subsidiar os alunos para as vivências das diferentes áreas no campo educacional, proporcionando a diversificação de estudos e aprofundando a prática pedagógica. Mesmo com esta idéia, nenhum tema foi colocado para a Educação Sexual, conforme o seu planejamento (anexo I). Os Estudos Independentes acontece a partir do segundo módulo, conforme o mostra o parágrafo anterior, e se estende até o final do PGP.

O terceiro módulo é formado por 05 disciplinas mais os Estudos Independentes totalizando 360 horas e o quarto módulo são 06 disciplinas mais os Estudos Independentes formando 340 horas, concluindo, assim a estrutura curricular da base comum.

Como o objeto do estudo é as Séries Iniciais, então foi analisada a estrutura curricular (específica às Séries Iniciais do Ensino Fundamental), (anexo III). Essa matriz está dividida em 02 blocos formando um total de 1700 horas. Em seu primeiro bloco aparecem 08 disciplinas mais os Estudos Independentes, já começa o Estágio de observação e as primeiras noções para o Trabalho de Conclusão de Curso – TCC I. Este bloco tem o total de 830 horas. O segundo bloco é conclusivo, o Pólo de Marechal Deodoro já concluiu as 08 disciplinas e os Estudos Independentes, estando agora só com o relatório do Estágio II e do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC II.

Pelo que se observa, a maioria das disciplinas, tanto a estrutura comum, como a estrutura específica estabelece a teoria e parte prática pedagógica, ou seja, existe uma relação teoria/prática pedagógica. O futuro professor em sua formação deverá ir além dos conteúdos, portanto através da teoria, irá adquirir subsídios para ampliação dos seus conhecimentos e aprofundá-los na prática pedagógica. De acordo com as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior, curso de Licenciatura de Graduação Plena (Brasil, 2002:23);

a avaliação da prática [...] constitui momento privilegiado para uma visão crítica da teoria e da estrutura curricular do curso. [...]. Não basta um profissional ter conhecimentos sobre o seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação.

As ementas de cada disciplina conforme os anexos IV e V foram também analisadas com o objetivo de verificar se havia algum tema em seu conteúdo que envolvesse a Educação Sexual. Pelo que mostra em cada um delas não há um conteúdo específico relacionado à Educação Sexual, como também na referências bibliográficas de cada disciplina, não há nenhum livro que aborde a Educação Sexual.

CAPÍTULO VI – A EDUCAÇÃO SEXUAL NO DISCURSO DOS FORMANDOS/PROFESSORES

6. A RECOLHA DAS INFORMAÇÕES.

Os formandos/professores puderam apresentar as suas declarações mediante a entrevista feita no Pólo.

O discurso destes formandos exerceu um papel importante para que pudéssemos averiguar até que ponto o PGP teve, ou não, contribuição para que eles pudessem desenvolver uma proposta de Educação Sexual na escola, como também ver até que ponto este curso de formação de docente vem atender as demandas sociais e culturais do exercício da sexualidade humana.

O discurso exerce um papel decisivo nos atos específicos da fala, principalmente, na sala de aula porque é construído numa relação professor aluno. “*O ambiente da sala de aula é o espaço em que acontecem as diferentes maneiras de transmissão do saber*”. (Santos, 1999:10).

Das 11 turmas do PGP de Marechal Deodoro foram ouvidos 2 professores/alunos, formando um total de 22 professores/alunos. Através da entrevista puderam prestar suas declarações sobre as suas experiências na proposta de Educação Sexual nas escolas, enquanto cursavam o PGP.

Para as informações de cada professor/aluno sem comprometer a sua identificação pessoal, então foram utilizados símbolos representativos. Cada um dos alunos foi denominado pela letra das representações das turmas e ficou da seguinte forma: (A-1 e A-2 para os alunos da turma A, e assim com as outras turmas – B-1 e B-2, C-1 e C-3; D-1 e D-2; E-1 e E-2; F-1 e F-2; G-1 e G-2; H-1 e H-2; I-1 e I-2; J-1 e J-2).

Quadro nº 10 - recolhimento da primeira informação.

1. Na sua trajetória do PGP em algum momento foi discutida a questão da Educação Sexual em alguma disciplina? Se for abordado, então de que forma foi exposto?		
Turma	Formando/professor	Respostas
A	A-1	Não, que me lembre, nenhuma matéria abordou esse tema.
	A-2	No momento não me recordo se foi discutido algo sobre esse assunto, mas tenho a ligeira impressão que não houve.
B	B-1	Não vou responder as perguntas, porque nada foi falado de Educação Sexual.
	B-2	Me recuso a responder as questões. A turma chegou à conclusão que, não temos nada a falar, porque nunca foi colocado nenhum assunto de Educação Sexual.
C	C-1	Não
	C-2	Não
D	D-1	O assunto foi abordado de forma sucinta, quando mencionadas as

D		“fases do desenvolvimento humano” na disciplina Psicologia do Desenvolvimento.
	D-2	Não vou responder nada, porque não foi trabalhado nenhum assunto da Educação Sexual.
E	E-1	Não houve um momento específico de como se trabalhar a sexualidade o que houve foi a elaboração e apresentação de alguns trabalhos que abordou o tema sexualidade. A disciplina foi Ciências Físicas e Biológicas.
	E-2	Nas aulas de Ciências Biológicas, foram expostos cartazes com temas sexuais e gravuras de órgãos sexuais, doenças transmissíveis.
F	F-1	Sim, em alguns momentos em que a turma debatia.
	F-2	Foi exposto de forma rápida e superficial, só para tirar dúvidas e curiosidades de algumas alunas, nas disciplinas de Psicologia e Ciências Físicas e Biológicas.
G	G-1	Sim. Em várias disciplinas: Ciências Físicas e Biológicas, Língua Portuguesa, entre outras. Foram abordados de acordo com a necessidade que os alunos estavam sentindo em lidar sobre o assunto.
	G-2	Sim, mas de forma espontânea citado como problema, onde o professor ainda, não é apto de resolver.
H	H-1	Não
	H-2	Sim. Foi elaborado um seminário com apresentação de cartazes e figuras e materiais de prevenção como “camisinha” DIU, comprimido etc. Ciências Físicas Biológicas
I	I-1	Não nenhuma disciplina estava relacionada ao tema
	I-2	Em Psicologia do Desenvolvimento houve alguns momentos de discussão sobre o tema
J	J-1	Especificamente não, porém algumas temáticas foram apresentadas durante a disciplina de Ciências.
	J-2	Não. Alguns assuntos relacionados à sexualidade foram explanados nas disciplinas Ciências Biológicas.

Os professores/alunos ao serem questionados sobre a abordagem da Educação Sexual em alguma disciplina que compõe a grade curricular do PGP, o que se observa é a falta de lembrança, ou quando alguém fala do tema se reporta as aulas de Ciências direcionando o exercício da sexualidade como atividade meramente genital e reprodutora. O mesmo acontece com a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento que relaciona a sexualidade ao desenvolvimento do corpo, o que caracteriza um discurso do sexo físico genital.

Quadro nº 11 – recolhimento da segunda informação.

2. Cite exemplos em que a sexualidade humana foi tratada com reflexão na sala de aula e as disciplinas em que isto aconteceu.		
Turma	Formando/professor	Respostas
A	A-1	Em nenhuma
	A-2	O tema em questão foi abordado superficialmente, na disciplina de psicologia, mas não me recorde de algo significativo.
B	B-1	Sem resposta
	B-2	Sem resposta

C	C-1	Nenhuma
	C-2	Em Literatura Infantil; o professor enfatizou o fato de que, não se concebe mais em pleno século XXI, posturas preconceituosas com relação à sexualidade vindas de uma educadora.
D	D-1	A sexualidade humana não foi tratada com reflexão durante o PGP.
	D-2	Sem resposta
E	E-1	Esses momentos ocorreram especificamente, durante a exposição de trabalhos na sala de aula. Porém, nada tão profunda. A disciplina era Ciências Físicas e Biológicas.
	E-2	O filme: “O Sorriso de Monalisa” que relatou fatos referentes à sexualidade humana comparando os avanços nas Ciências Biológicas e Antropologia.
F	F-1	Um filme em História Física Humana Geral do Brasil.
	F-2	Não foi trabalhada com reflexão.
G	G-1	Durante as aulas de Ciências Físicas e Biológicas a professora Gláucia nos mostrou como trabalhar a sexualidade de forma natural e coerente sem causar transtornos entre as crianças e seus pais. Principalmente, pedindo parceria com os agentes de saúde.
	G-2	Não houve disciplina que tratasse da sexualidade humana.
H	H-1	Não tem exemplo, porque não houve este momento.
	H-2	Num debate de professores, que tinham dúvidas em como responder aos alunos sexo, em que idade iniciar a 1ª relação sexual e o que é orgasmo,; nas aulas de Ciências Físicas e Biológicas.
I	I-1	Não houve nenhuma
	I-2	Não nos recordamos de momentos reflexivos
J	J-1	Durante a explanação do assunto sistema reprodutor, através da lâminas no retroprojeto e cartazes na disciplina de Ciências.
	J-2	Sistema reprodutor e métodos anticoncepcionais na disciplina de Ciências Biológicas.

Nas informações acima, são até apresentados exemplos esporádicos e a disciplina Ciência Físicas e Biológicas sendo sempre apontada como uma disciplina que faz menção ao exercício da sexualidade, como se a questão da Educação Sexual se resumisse nas aulas de anatomia e fisiologia do corpo. O professor de Ciência também dentro da sua falta de informação encaminha o problema da Educação Sexual para os Agentes de Saúde ficando a impressão de que a Educação Sexual é a oferta de “camisinhas” e “anticoncepcionais” para a prevenção ou “estimulação” do exercício da sexualidade. Pois, não há orientação precisa e consciente do exercício da sexualidade dentro dos valores históricos, sociais, filosóficos e antropológicos. Aparece ainda, neste item a disciplina de Literatura Infantil, porém sem muitas informações de como foi aproveitada esta disciplina no contexto da sexualidade humana, nem sequer o nome do filme assistido foi lembrado. Trabalhar a sexualidade na Literatura Infantil é muito pertinente, pois nas histórias de contos de fadas podemos encontrar temas que poderão ser discutidos em sala de aula envolvendo a sexualidade humana. Como por exemplo,

na história de “Branca de Neve” podemos analisar a afetividade do “beijo” e a sua relação com o sentimento de amor. Mas a maioria das informações constam que não houve uma reflexão para se trabalhar a Educação Sexual.

Quadro nº 12 – recolhimento da terceira informação.

3. Indique atividades que foram desenvolvidas com o tema sexualidade humana e a disciplina onde foram aplicadas		
Turma	Formando/professor	Respostas
A	A-1	Nenhuma
	A-2	Não me recordo
B	B-1	Sem resposta
	B-2	Sem resposta
C	C-1	Não foi desenvolvida em nenhuma disciplina.
	C-2	Nenhuma
D	D-1	Durante um seminário na disciplina de Ciências Físicas e Biológicas foram apresentados os métodos contraceptivos.
	D-2	Sem resposta
E	E-1	Durante os poucos momentos que surgiram questionamentos referentes à Educação Sexual, o tema foi abordado só com citação de exemplos comunitários. O outro momento foi na apresentação dos trabalhos de Ciências Físicas e Biológicas.
	E-2	Atividade foi um seminário envolvendo doenças sexualmente transmissíveis, puberdade, órgão reprodutor na disciplina Ciências Físicas e Biológicas.
F	F-1	Seminário na disciplina Ciências Biológicas.
	F-2	Nenhuma
G	G-1	Houve seminário na disciplina de Ciências, inclusive o meu grupo ficou com o tema: DST e métodos anticoncepcionais. Falamos também sobre a sexualidade dos vegetais e dos animais.
	G-2	Nenhuma
H	H-1	Em alguns projetos da disciplina Metodologia da Ciência, mas só relacionado ao aparelho reprodutor.
	H-2	Seminário e pesquisa em Ciências Físicas e Biológicas.
I	I-1	Em nenhuma disciplina durante o curso.
	I-2	Em Ciências Físicas e Biológicas aconteceu um mine seminário, onde um dos grupos se reportou ao tema.
	J-1	Apresentações socializando textos coerentes com o tema sistema reprodutor na disciplina de Ciências.
	J-2	Seminários e textos relacionados ao tema.

No tocante às atividades que foram desenvolvidas aproveitando o tema sexualidade humana mais uma vez é enfatizado o professor de Ciências, porém se continua enfocando o aparelho reprodutor e este por si só, não representa a Educação

Sexual, mas com esta prática termina o professor/aluno absorvendo que trabalhar Educação Sexual na sala de aula é repassar conteúdos Ciência Físicas e Biológicas.

Quadro nº 13 – recolhimento da quarta informação.

4. Acha que seria necessário no curso de Formação de Professores das Séries Iniciais ter um módulo de atividades, que contemple a Educação Sexual? Por quê? Que atividades você acha que poderiam ser desenvolvidas neste módulo?		
Turma	Formando/professor	Respostas
A	A-1	Sim, para que o alunado tivesse informações mais precisas e não deturpadas. Informações, ou melhor, palestras com pessoas capacitadas.
	A-2	Sim. Porque em se tratando de um tema como este se faz necessário um conhecimento mais abrangente. Poderiam ser desenvolvidas atividades no tocante a metodologia que o professor das Séries Iniciais pudesse utilizar.
B	B-1	Sem resposta.
	B-2	Sem resposta.
C	C-1	Sim. Pela divulgação explícita da mídia e pela falta de informação na família. Não tenho idéia das atividades.
	C-2	Sim. Primeiro, para que o educador quebre seus próprios tabus e possa desenvolver esse tema na sala de aula. Não tenho idéia das atividades.
D	D-1	Sim. Porque lidamos diariamente com situações relacionadas à Educação Sexual e precisamos estar preparados. Sugestão: Como agir ao flagrar crianças acariciando seus órgãos genitais ou os dos colegas.
	D-2	Sem resposta.
E	E-1	Acredito que antes de criar um módulo específico sobre sexualidade nas Séries Iniciais, o tema deverá ser explorado com maior precisão antes, ou seja, a maioria dos educadores não tem nem conhecimento básicos referentes à sexualidade. Acredito que seria interessante expor atividades práticas, trazer profissionais da área para abordar o tema, tentar quebrar esse tabu, que é a sexualidade.
	E-2	Sim. Porque trabalhamos com adolescentes, jovens e adultos e precisamos transmitir melhor para nossos alunos. Atividades sobre doenças sexualmente transmissíveis. Pesquisas, seminários e debates.
F	F-1	Sim, para que nós, professores possamos está preparados para atender as necessidades dos nossos alunos. Toda atividade de sexualidade.
	F-2	Sim, porque na sala de aula nos deparamos com situações que muitas vezes sentimos medo de trabalhar este tema na sala de aula e ser mau interpretada pelos pais. Não tenho idéia das atividades.
G	G-1	É importante porque nem todos têm habilidade para trabalhar sobre a sexualidade e com o relato de experiências e suporte de autores especializados talvez facilitasse mais para se trabalhar com crianças.
	G-2	Sim. Porque diante da nova sociedade aberta entre nossos jovens é necessário que haja momentos de estudos de estudos como seminários, palestras e entrevistas que levem a uma visão ampla sobre o assunto.
H	H-1	Sim. Porque muitos professores se escondem, têm vergonha de falar na sexualidade. Debates, pesquisas, vídeos, etc.
	H-2	Sim, para enriquecer meus conhecimentos através de pesquisas, debates e feira de Ciências.
I	I-1	Sim, afinal de contas, isto é um tema que necessita ser abordado dentro da escola, como: as doenças sexualmente transmissíveis.
	I-2	Concordamos com a proposta de ter um módulo que trate a questão da sexualidade, pois é cada vez maior o número de gravidez precoce e outros casos (HIV, AIDS...). Acreditamos que atividades como: depoimentos de professores que trabalhem nesta área, ou mesmo de

I		crianças abusadas poderiam contribuir.
J	J-1	Sim, porque existem temáticas que necessitam de maior domínio e técnicas para discutir em sala de aula. E as atividades desenvolvidas seriam para orientar o educador a trabalhar temas que desperte o interesse do aluno. Palestras, seminários, oficinas e feiras de informação.
	J-2	Sim porque iria preparar melhor o professor para enfrentar os problemas que ocorrem nas escolas e orientar os alunos. Palestras, oficinas, seminários.

Quando a questão é a importância de um módulo de Educação Sexual, o discurso dos professores/alunos é unânime em concordar com um módulo específico, que possa direcioná-los numa proposta pedagógica que dê condições para que venham a desenvolver os estudos da sexualidade humana em sala de aula, entretanto não sabem relacionar as atividades para compor tal módulo. O que prevalece em algumas falas é o exercício da sexualidade orgânica e genital apontando o “bom uso” ou “mau uso” do corpo. A prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, gravidez precoce é importante, sim, mas antes destas ações é preciso refletir junto aos alunos a sexualidade na dimensão sócio-cultural.

Quadro nº 14 – recolhimento da quinta informação.

5. Apresente sugestões para que sejam desenvolvidos projetos de Educação Sexual na sala de aula de Séries Iniciais.		
Turma	Formando/professor	Respostas
A	A-1	Acho um pouco complicado apresentar sugestões, pois devemos ter muito cuidado sendo alunos de idades variadas, por isso devemos antes de tudo pesquisar bem antes de abordar o assunto.
	A-2	Em se tratando das Séries Iniciais, na minha opinião deve-se haver um cuidado todo especial em relação ao tema. A minha sugestão é que em primeiro plano aconteça um momento de levantamento das reais necessidades a respeito da turma.
B	B-1	Sem resposta.
	B-2	Sem resposta.
C	C-1	Precisaria diagnosticar primeiro as necessidades referentes aos adolescentes na escola.
	C-2	Educação Sexual para os pais (Prevenção de DST's, controle da natalidade, etc.). Conhecendo o corpo. Observando mudanças no corpo.
D	D-1	Trabalhar o respeito pelo outro. As relações sexuais e suas consequências positivas e negativas.
	D-2	Sem respostas.
E	E-1	Como eu nasci. Na Educação Infantil.
	E-2	Projeto onde possa desenvolver a criatividade dos alunos.
F	F-1	Não tenho sugestões.
	F-2	A sexualidade na Infância. Adolescência, sexo e droga. Sexo e suas consequências.

G	G-1	Projetos que envolvam a família, pois ainda vivem no sistema tradicional, onde os pais não se abrem junto aos filhos para discutir tais assuntos e as crianças acabam aprendendo tudo de forma errada. Seria interessante trabalhar “os primeiros passos para a sexualidade”
	G-2	Não tenho sugestões.
H	H-1	Projetos de conhecimento sobre a sexualidade e projetos de gravidez na adolescência.
	H-2	Não tenho sugestões.
I	I-1	Projetos de pré –adolescência e da adolescência.
	I-2	Projetos de reprodução humana, do ato sexual ao nascimento. Gravidez precoce como evitar? Doenças sexualmente transmissíveis.
J	J-1	Não tenho sugestões para projetos.
	J-2	Não tenho sugestões para projetos.

Com relação à elaboração de projetos de Educação Sexual para serem apresentados em sala de aula há uma sensatez por parte de alguns professores/alunos, ao mencionarem, que primeiro terão que ser levantadas as necessidades das turmas há ainda, quem proponha um diagnóstico, porém voltado para o adolescente. Também tem aqueles que fazem a opção pelo projeto pedagógico, mas trazendo a sexualidade genital como tema primordial.

Quadro nº 15 – recolhimento da sexta informação.

6. Ao concluir o PGP você se acha apto (a) a discutir os temas referentes à sexualidade abordados pelos alunos em sua sala de aula? Por quê?		
Turma	Formando/professor	Respostas
A	A-1	Pra ser sincera aprendi muita coisa no PGP, estou mais informada de muita coisa, menos em sexualidade.
	A-2	Devemos buscar novas formas de trabalhar um tema tão polêmico como este nas Séries Iniciais.
B	B-1	Não respondemos as perguntas anteriores, porque não vimos nada.
	B-2	Não vimos nada.
C	C-1	Não, por não ter visto nada.
	C-2	Não. Não sei como abordar o assunto.
D	D-1	Não, sinto que posso contar apenas com a minha experiência.
	D-2	Não vimos nada.
E	E-1	Particularmente, tenho um conhecimento razoável sobre o tema, mas não foi conhecimento abordado no PGP, não. Gosto muito do tema e sempre, estou lendo me atualizando, afinal a sexualidade faz parte de nossas vidas.
	E-2	Sim, porque foram muito debatido em sala de aula os temas abordados e houve também pesquisa.
F	F-1	Como temos consciência de que é preciso se informar, então cabe a nós procurar ler sobre o tema.
	F-2	Não, não fomos preparados.
G	G-1	Sim. Porque quando eu não souber de que forma eu irei trabalhar buscarei apoio do meu PSF (Programa da Saúde da Família) que se

G		dispõe a dar palestras e outros.
	G-2	Não, pois não foram desenvolvidos critérios para trabalhar o assunto.
H	H-1	Não.
	H-2	Sim porque enriqueci meus conhecimentos dentro do mesmo.
I	I-1	Sim, não devido ao PGP, mas por esforço nosso em buscar conhecimento sobre esse tema.
	I-2	Ainda, há um tabu muito grande para se tratar este tema em sala de aula, por vários motivos: a não preparação acadêmica, a má interpretação dos pais e outros. Não estou preparada.
J	J-1	Não, porque não tive uma disciplina específica para me orientar quanto à questão da Educação Sexual nas Séries Iniciais.
	J-2	Não. Porque não tivemos uma preparação e formação para tais temas.

Com a conclusão do PGP, a maioria dos professores/alunos não se acham aptos para discutir o tema sexualidade humana em sala de aula, segundo eles em sua trajetória de curso nada foi debatido com reflexão, apesar de admitirem em falas anteriores terem visto algo nas disciplinas de Ciências Físicas e Biológicas, Psicologia do Desenvolvimento e Literatura Infantil. Dentro deste discurso, apenas um professor/aluno se diz apto por conta dos debates das aulas de Ciências Físicas e Biológicas, mas é bom lembrar que este professor/aluno está situado tão somente num aparelho reprodutor, nas doenças sexualmente transmissíveis e isto não é subsídio suficiente para aquisição de aptidão no trabalho de sexualidade humana. Os dois professores/alunos que também se acham aptos, confirmam que suas aptidões não resultantes do PGP, mas de sua própria iniciativa.

Quadro nº 16 – recolhimento da sétima informação.

7. Qual a contribuição que o PGP lhe ofereceu para trabalhar a Educação Sexual na escola?		
Turma	Formando/professor	Respostas
A	A-1	Pra dizer a verdade nenhuma, o pouco que sei foi adquirido através de leituras e informações de especialista no assunto.
	A-2	O PGP contribuiu de forma muito significativa para a minha formação profissional, mas o que discutido sobre o assunto não foi o suficiente.
B	B-1	Sem resposta.
	B-2	Sem resposta.
C	C-1	Nenhuma. Talvez, o que tenha oferecido de importante, esteja relacionado as outras áreas .
	C-2	Nenhuma.
D	D-1	Quase nenhuma.
	D-2	Nenhuma.
E	E-1	Acredito que, as instituições de um modo geral não são preparadas para trabalhar a educação sexual, acho este conteúdo pouco explorado, deixado de lado. Na verdade, não houve uma contribuição significativa.
	E-2	Deve haver maior treinamento, curso de curta duração dentro do

E		assunto para capacitar os professores.
F	F-1	Nenhuma.
	F-2	Nenhuma, pois nenhuma disciplina contemplou trabalhos acadêmicos, que possibilitasse a abordagem desse tema.
G	G-1	Eu não me sinto despreparada, porque a escola que eu trabalho já faz seminários sobre o tema. O PGP só me incentivou a não responder de forma errada ou deixar de dar respostas para os alunos.
	G-2	Nenhuma, porque o assunto não foi abordado.
H	H-1	Não houve nada que contribuísse.
	H-2	Não.
I	I-1	Não, porque não houve nenhuma disciplina.
	I-2	O PGP contribuiu de forma positiva para a nossa prática, mas para a Educação Sexual, não.
	J-1	Trabalhar Educação sexual na escola requer bastante conhecimento, experiência e domínio nas temáticas abordados e, infelizmente durante a minha trajetória no Programa de Graduação de Professor não houve essa disciplina específica, deixando a desejar.
	J-2	Nenhuma.

Diante da contribuição do PGP para se trabalhar a Educação Sexual nas escolas, os professores/alunos não apontaram nenhuma contribuição na sua formação. Eles colocam o PGP como significativo para outras informações, mas com relação a Educação Sexual nada foi passado para que pudessem subsidiar conhecimentos significativos sobre a sexualidade humana.

O que se pode observar é que estes mesmos professores/alunos que colocam terem visto algo sobre sexualidade humana, com a mesma proporção afirmam a não contribuição do PGP para que se sintam preparados para discutir os assuntos pertinentes à sexualidade humana com seus alunos em sala de aula.

Foram importantes estas informações, porque se pôde detectar a falta de habilidade e conhecimento mais profundo do exercício da sexualidade humana por parte destes professores/alunos é tanto que mencionam a vontade de adquirir meios para desenvolver uma proposta pedagógica, mas se deparam com a falta de contribuição do seu curso de Formação de Professores das Séries Iniciais em Nível Superior.

PARTE III – CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. CONCLUSÕES

A Educação Sexual passa pela educação do educador.

(Charbonneau).

A escola ainda lida com a sexualidade com a mesma ideologia encontrada nas escolas do século XVIII, pois ainda são encontradas pessoas que lidam mal com a sua sexualidade. A culpa e a repressão são as consequências do controle social e moral da sexualidade. Para melhor trabalhar este controle é necessário que se busquem conhecimentos sobre a sexualidade, pois quando se falar em sexualidade é preciso desmistificar a idéia de sexo como ato sexual, *“a sexualidade é maior que o ato sexual e maior que a estatística”* (Pinto, 1999: 19) da quantidade de relações sexuais.

O trabalho de orientação sexual deve ser colocado com base nas discussões e na definição da sexualidade no âmbito da vivência do ser humano, ou seja, os debates serão voltados para a reflexão dos tabus, dos preconceitos sempre na busca do aluno ampliar seus conhecimentos sobre a vida sexual e a sua própria sexualidade.

A escola é uma instituição que tem como objetivo o ensino e que o cotidiano por si só não garante o aprendizado. A Educação Sexual é feita no dia-a-dia pela família e pela sociedade. Não deve a escola substituir a família, mas participar junto à família.

A orientação sexual, sim, será um papel da escola, que é um espaço de reflexão sobre a Educação Sexual. *“A orientação sexual, além de assegurar o conhecimento das informações biológicas deve possibilitar, sobretudo a conversa sobre sexo num sentido mais amplo, abrangendo emoções e o amadurecimento que sua vivência traz”*. (Marta Suplicy apud Pinto, 1999: 22-23).

Na orientação sexual devemos estar atentos para não se buscar uma tentadora normatização de conteúdos, pois não se pode falar em sexualidade sem cumplicidade e intimidade para se conseguir um diálogo na sala de aula. A orientação sexual deve procurar auxiliar o aluno a descobrir e desenvolver suas capacidades sociais, portanto cabe a escola abrir um espaço que possam ser colocadas às vivências sobre os temas da sexualidade.

Abordar a ausência de uma proposta pedagógica de Educação Sexual nos currículos do curso de Formação de Professor das Séries Iniciais do Ensino

Fundamental, no caso o PGP foi pertinente, porque os professores desta modalidade de ensino não trabalham a questão da sexualidade em sala de aula. Trazem consigo uma atitude preconceituosa e não entendem que a sexualidade está além da genitália. Pelas entrevistas o que se observa é o professor sempre relacionando a Educação Sexual ao aparelho genital com prevenção de doenças e gravidez precoce.

O exercício da sexualidade não se trata só de gravidez, prevenção de doenças e órgãos genitais, mas de manifestações de vida da conduta humana. Por isto, Educação Sexual não se trata tão somente de anatomia e fisiologia. É importante sim, que se tenha informações sobre sexo anatômico e fisiológico, mas não se pode deixar à parte a integração corpo com a emoção e a vida psicossocial.

Para tanto, o educador sexual vem a ser o profissional que administre a sexualidade como uma expressão natural de cada pessoa sem reprimir, ou estimular as manifestações sexuais.

Mas fica sempre a indagação de quem será este professor e como este poderá adquirir tal postura. Se nos momentos de sua formação profissional nada lhe é assegurado, ou mesmo discutido com reflexão o tema então, fica difícil o professor formador falar sobre as questões vitais da sexualidade humana. Esta falta de preparação por parte dos formandos/professores pôde ser vista na estrutura das matrizes curriculares, com também nas ementas de cada disciplina, que nem mesmo na indicação bibliográfica se tem alguma literatura que ofereça subsídios para um trabalho de natureza sexual em sala de aula.

Por outro lado, encontra-se o Projeto dos Estudos Independentes que ao trabalhar eixos temáticos, atendendo aos princípios da LDB nº 9.394/96 era de esperar a menção da Educação Sexual em algum seminário, oficinas ou jornada pedagógica, mas nada disso aconteceu e assim saem os professores/alunos com as deficiências de se aplicar a “Orientação Sexual como Tema Transversal nos Currículos Escolares”.

A LDB/96 é clara quando menciona a “Orientação Sexual” nos Parâmetros Curriculares, porém são aprovados cursos de Formação de Professor de Séries Iniciais sem o mínimo de informação para atender aos seus alunos no que se refere aos próprios Parâmetros Curriculares. O professor das Séries Iniciais na sua formação não passou pela experiência e nem vivenciou suas dificuldades sexuais em sala de aula.

Se o curso de Formação de Professor das Séries Iniciais tem como objetivo qualificar o profissional para os desafios do mundo moderno, então terá que repensar a sua prática pedagógica, juntamente, com sua matriz curricular e avaliar as disciplinas

que oferecem se está atendendo aos anseios da sociedade, onde os comportamentos sexuais são explícitos na escola, na família e nos meios de comunicação de massa.

Educação Sexual não é dar aulas de patologias.

Educar sexualmente significa desencadear um processo que possibilite à criança viver atitudes sadias frente à sexualidade, com liberdade, afetividade e responsabilidade, para que possa optar conscientemente pela vida que deseja levar. É um processo lento e progressivo, integrando o indivíduo na vida social, contribuindo para que homens e mulheres aprendam a viver harmonicamente com saúde e felicidade.

Educação Sexual não é um capítulo à parte da educação global. Não é permitir malandragens, orgias e safadezas. Também não é o ensino de anatomia genital, doenças sexualmente transmissíveis e reprodução como muitos pensam. (Souza, 1991:18).

Não se pode confundir Educação Sexual com Informação Sexual. A informação é parte do processo de Educação Sexual, daí a importância de nos cursos de Formação de Professores das Séries Iniciais haver a inserção da Educação Sexual como disciplina na estrutura curricular ou como eixo temático dos Estudos Independentes utilizando as técnicas de oficinas, jornadas pedagógicas, seminários, mesas redondas ou outras metodologias que venham esclarecer aos professores/alunos as questões mais sensíveis e vitais do exercício da sexualidade humana.

Para tanto, é importante que o professor/aluno tenha o conhecimento da história da sexualidade na sua concepção filosófica, antropológica, social e psicológica para melhor compreender a razão dos mitos e tabus que envolvem a sexualidade. Também deverá estar preparado para aceitar a sua sexualidade de corpo e alma no sentido de adquirir aptidões para desenvolver uma proposta pedagógica que direcione a Educação Sexual na escola, conforme estabelece os Parâmetros Curriculares.

É tanto que, os professores/alunos em seu discurso admitem as suas dificuldades e com isto proclamam a Educação Sexual na sua formação, segundo eles o PGP não contribuiu na sua formação para enfrentar as condutas sexuais vividas pelos seus alunos.

Para isto, as escolas de cursos superiores em graduação de Formação de Professores das Séries Iniciais da Educação Básica terão que formar profissionais capazes de combater a resistência, a repressão e a violência sexual, principalmente, em crianças, adolescentes e, especificamente as mulheres.

PARTE IV – BIBLIOGRAFIA

Altet, M. (1994). *La Formation professionnelle des enseignants*. Paris: PUF.

Althusser, L. (1998). *Aparelhos Ideológicos do Estado*. 7. ed. Rio de Janeiro: Graal.

Andrade, M. M. de. (2001). *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Atlas.

Anrúnez, S. & Gairín, J. (2000). *La organización escolar*. 5. ed. Barcelona – Espanha: Graó.

Apple, M. & Beane, J. (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.

Apple, M. W. (1989). *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Apple, M. W. (1997). *Conhecimento oficial e educação democrática numa era conservadora*. Petrópolis: Vozes.

Apple, M.W. (1997). *Os professores e o currículo: abordagens sociológicas*. Lisboa: Educa.

Apple, M. W. (1999). *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora.

Aquino, J. G. (org). (1977). *Sexualidade na escola: Alternativas e práticas*. São Paulo: Summus.

Aranha, M. L. de A. (2001). *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna.

Aratanga, L. R. (1995). *Sexualidade: a difícil arte do encontro*. São Paulo: Ática.

Araújo, H. C. (1998). O masculino, o feminino e a escola democrática. In: Trigueros, T. A. et alii. *Hacia Uma Pedagogía de La Igualdad*. Salamanca: Amarú Ediciones, pp. 21-37.

- Azzi, S. (2005).** “Trabalho Docente: autonomia, didática e construção do saber pedagógico”. In: S. G. Pimenta (Org.). *Saberes pedagógicos e a atividade docente*. São Paulo: Cortez, pp. 39 – 60.
- Barros, M. N. A. de. (2001).** *As Deusas, as bruxas e a Igreja: séculos de perseguição*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Barroso. J. (s. d.).** *A Investigação Sobre A Escola: Contributos da Administração Educacional*. Universidade de Lisboa: [S.n.].
- Barroso. J. (1996).** *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1971).** *L'école capitaliste en France*. Paris : PUF.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1992).** *Allez les filles!* Paris : Éditions du Seuil.
- Bernstein, B. (1996).** *A estrutura do discurso pedagógico*. Petrópolis: Vozes. Paris : Éditions Minuit.
- Bécharde, J.-P. & Pelletier, P. (2001).** “Développement des innovations pédagogiques en milieu universitaire : un cas d'apprentissage organisationnel”. In: *Nouveaux espaces de développement professionnel et organisationnel*, Éditions du CRP : Université de Sherbrooke. pp. 131-149.
- Beillerot, J. (1982).** *La société pédagogique*. Paris: PUF.
- Benedito, V. et alii. (1995).** *La formación universitaria a debate*. Barcelona. Universitat de Barcelona.
- Benetti, S. (1996).** *Sexualidade: Como vivê-la de forma diferente*. São Paulo: Paulinas.
- Berenstein, E. (1995).** *A tensão pré-menstrual e o tempo para mudanças*. São Paulo: Gente.

Bíblia Sagrada. (1982). *Apocalipse*. São Paulo: Parma.

Bobbitt, J. F. (1974). *Princípios básicos de currículo e ensino*. Porto Alegre: Globo.

Bobbitt, J. F. (2004). *O Currículo*. Porto: Didáctica Editora.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1964). *Les Héritiers, les étudiants et la culture*. Paris: Éditions Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Éditions Minuit.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris : Éditions Minuit

Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État: grandes écoles et esprit de corps*. Paris: Minuit.

Bourdieu, P. (2003). *Questões da sociologia*. Lisboa: Fim de Século.

Brasil. (2002). *Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, curso de Licenciatura da Graduação Plena*. Parecer CNE/CP, 009/2001. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação.

Brasil. (1995). *Lei 9.131 de 25 de novembro de 1995, da Regulamentação do Curso de Pedagogia Licenciatura da Educação Básica*. Brasília - DF: MEC.

Brasil. (1997). Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília – DF: Subsecretaria de Edição Técnica.

Brasil. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos, apresentação dos Temas Transversais*. Brasília: MEC/SEF.

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado.

Brasil.(2006). *Resolução 003/2006 – Reexame das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.* Brasília: Conselho Nacional de Educação.

Brasil.(2005). *Resolução 005/2005 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.* Brasília: Conselho Nacional de Educação.

Brezekinski, I. (1996). *Pedagogia, pedagogos e formação de professores.* Campinas-SP: Papirus.

Britzman, D. (2001). “Curiosidade, sexualidade e currículo”. In: G. L. Louro (Org.). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade.* Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte – MG: Autêntica, pp. 83 -110.

Camargo, A. M. F. De & Ribeiro, C. (1999). *Sexualidade e Infâncias. A sexualidade como tema transversal.* Campinas – SP: Moderna.

Cambi, Franco. (s.d). *História da pedagogia.* São Paulo: UNESP.

Campos, M. R. M. de. (1998). *A educação nas constituições brasileiras.* São Paulo: Pontes.

Cardoso, L. A. M. (2003). ”Formação de Professores mapeando alguns modos de ser do professor ensinados por meio do discurso”. In: E. V. de Paiva. (Org.). *Pesquisando a Formação de Professores.* Rio de Janeiro: DP&A. pp. 11- 46.

Carlson, D. & Apple, M. W. (2003). “Teoria Educacional Crítica em Tempos Incertos”. In: Á. Hypólito & L. Gandin, (Orgs). *Educação em Tempos de Incertezas.* Lisboa: Didáctica Editora, pp. 11 – 52.

Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza.* Barcelona: Martínez Roca.

Catonné, J. P. (1994). *A sexualidade, ontem e hoje*. São Paulo: Cortez.

Caviedes, M. (1984). *Sexo e amor*. São Paulo: Paulinas.

Chagas, V. (1984). *O Ensino de 1º e 2º Graus. Antes, agora e depois?* São Paulo: Saraiva.

Chagas, V. (1976). *Formação do Magistério: Novo Sistema*. São Paulo: Atlas.

Charbonneau, P. E. (1988). *Adolescência e sexualidade*. São Paulo: EPU.

Charbonneau, P. E. (1991). *Namoro e Virgindade*. São Paulo: Moderna.

Charle, C. & Verger, J. (1996). *História das universidades*. São Paulo: Editora da UNESP.

Charlot, B. (1994). *L'école et Le territoire. Nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris: Armand Collin.

Charlot, B. (1995). La planification de l'éducation em France: l'évolution des problematiques. In: Charlot, B. & Beillerot, J. *La Construction des Politiques d'Éducation et de Formation*. Paris: PUF, pp. 79-101.

Chateau, J. (org.) (1980). *Les grands pédagogues*. Paris: PUF.

Chauí, Marilena. (1984). *Repressão Sexual*. 6. ed: Brasiliense. São Paulo.

Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Editora UNESP.

Claret, M. (1996). “Pensar é causar”. In: S. Freud. *Vida e pensamento*. São Paulo: Editora Martins Claret.

Coleman, J. (1994). *Emoções e sentimentos*. São Paulo: Moderna.

Coll, C. (1996). *Psicologia e currículo*. São Paulo: Ática.

Contreras, J. (1997). *La autonomia del profesorado*. Madrid: Ed. Morata.

Cordié, A. (1996). *Os atrasados não existem. Psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Costa, M. V. (1996). *Escola básica na virada do século: Cultura, política e currículo*. São Paulo: Cortez.

Cortelazzo, I. B. De C. & Romanowski, J. P. (s.d.). *Pesquisa e Prática Profissional – Identidade Docente*. Curitiba: Ibepex.

Cunha, L. A. (1983). *A Universidade Crítica*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves.

Daolio, J. (1995a). *Da cultura do corpo*. Campinas: Papirus.

Delors, J. (2001). *Educação: um tesouro a descobrir - relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez.

Demo, P. (1995). *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 3. ed. São Paulo: Atlas.

Demo, P. (2000). *Metodologia do Conhecimento Científico*. São Paulo: Atlas.

Demo, P. (2003). *Educar pela pesquisa*. Campinas – SP: Autores Associados.

Dewey, J. (1978). *Vida e educação*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos.

Dewey, J. (1974). *Democracia e Educação*. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Dewey, J. (1961). *The school and society*. 2. ed. Chicago: University of Chicago Press.

Doll, W. (1997). *Currículo: uma perspectiva pós-moderna*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Duran, C. J. (1983). *Meninas e rapazes*. São Paulo: Paulinas.

- Durkheim, E. (1963).** *L'éducation morale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Durkheim, E. (1969).** *L'évolution pédagogique en France*. Paris: PUF.
- Durkheim, É. (2001).** *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Eco, H. (1977).** *Como se faz uma tese*. 14. ed. São Paulo: Perspectiva.
- Etiemble, R. (1963).** *Comparaison n'est pas raison*. Paris: Gallimard.
- Fabre, M. (1995).** *Penser la Formation*. Paris: PUF.
- Fávero, M. de L. de A. (1980).** *Universidade & poder; análise crítica / fundamentos históricos: 1930-45*. Rio de Janeiro: Achiamé.
- Fernandes, M. (2005).** *Histórias de Humor*. São Paulo: Scipione.
- Fernández, A. (1994).** *A Mulher Escondida na Professora. Uma leitura psicopedagógica do ser mulher, da corporalidade e da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernández, A. (1990).** *A inteligência aprisionada. Abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferry, G. (1985).** *Le Traject de la formation : les enseignants entre la théorie et la pratique*. Paris : Dunod.
- Foucault, M. (1999).** *História da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1994).** *História da sexualidade II: O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1985).** *A História da sexualidade III: O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir: História da violência nas prisões*. Petrópolis – RJ: Vozes.

Formosinho, J. (s.d.). *Quatro modelos idéias de formação de professores: O modelo empirista. O modelo teoricista. O modelo compartimentado e o modelo integrado*. (S.n): (S.l.).

Franco, M. E. D. P. (2001). “Comunidade de conhecimento, pesquisa e Formação de Professor do Ensino Superior”. In: M. C. Morosini (Org.). *Professor do Ensino Superior. Identidade, docência e formação*. Brasília, DF: Plano Editora, pp. 109 – 135.

Freire, P. (1996). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1976). *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1984). *Educação e mudança*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (1985). *Educación y concientización*. Salamanca: Sigüeme.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.

Freire, P. (2003). *Professora sim. Tia não*. São Paulo: Olho d'Água.

Freire, P. (2004). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.

Freud, S. (1999). *Totem e tabu*. Rio de Janeiro: Imago.

Fundação Universidade Estadual de Alagoas. (2001). *Programa Especial para Graduação de Professores em Nível Superior*. Arapiraca - Al: Secretaria de Estado de Ciências e Tecnologia e Educação Superior.

Gadotti, M. (2001). *Educação e poder. Introdução à Pedagogia do Conflito*. 12. ed.

São Paulo: Cortez.

Gadotti, M. (1997). Projeto Político Pedagógico da Escola: Fundamentos para a sua.

In: *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez.

Gadotti, M. (1986). *Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório*. São

Paulo: Cortez, 1986.

Gadotti, M. (2001). *Perspectivas Atuais da Educação*. Porto Alegre: Artes Médica.

Gamboa, S. S. (Org.). (2003). *Pesquisa Educacional: quantidade e qualidade*. São

Paulo: Cortez.

Garcia, W. (2001). *Administração Educacional em Crise*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Gatti, B. (1997). *Formação de professores e carreira*. Campinas – SP: Autores

Associados.

Giddens, A. (1981). *As idéias de Durkheim*. São Paulo: Cultrix, 1981.

Gil, A. C. (1996). *Projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Gillet, P. (1987). *Pour une pédagogie ou l'enseignant-praticien*. Paris : PUF

Gimeno, J. (1985). *La Pedagogia por Objetivos. Obsesión por la Eficiencia*. Madri:

Morata

Giroux, H. A. & Simon, R. (1995). “Cultura Popular e Pedagogia Crítica: A vida cotidiana como base para o conhecimento curricular”. In: A. Moreira & T. T.

Silva (Orgs.). *Currículo Cultura e Sociedade*. São Paulo: Cortez, pp. 93-124.

Giroux, H. A. (1983). *Pedagogia radical*. São Paulo: Cortez.

Giroux, H. A. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes.

Giroux, H. A. (1987). *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: Cortez.

Giroux, H. A. (1987). Os professores como intelectuais. Porto Alegre: Artes Médicas.

Goodson, I. F. (1995). *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes.

Goodson, I. F. (1997). *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa.

Goodson, I. F. (2001). *O currículo em mudança. Estudos na construção social*. Porto: Porto Editora.

GTPOS/ABIA/ECOS. (1994). *Guia de orientação sexual*. São Paulo.

Green, C. (1994). *Descoberta do sexo*. São Paulo: Moderna.

Guimarães, M. A. (1974). *História da educação*. Aveiro: Editorial Vouga.

Haidar, M. de L. M. (1984). “A Instituição Popular no Brasil, antes da República”. In: M. Brejon (Org.). *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus*. São Paulo: Pioneira, pp. 39-56.

Haidar, M. de L. M. (1972). *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*. São Paulo : Editorial Grijalbo Ltda.

Halpin. A. (1967). *Administrative Teory in Education*. New York: The MacMilan.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata,

Hernández, F. & Ventura, M. (1998). *A organização de currículos por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Hilsdorf, M. L. S.. (2003). *Historia da educação brasileira: leituras*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Histórico Escolar (1973). *Curso Colegial Normal*. Maceió - Al: Colégio da Imaculada Conceição.

Horkheimer, M. (1974). *Théorie traditionnelle et théorie critique*. Paris : Gallimard.

Kemmis, S. (1988). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Kilpatrick, W. H. (1923). *Source Book in the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.

Kilpatrick, W. H. (1925). *Foundations of Method*. New York: Macmillan.

Kilpatrick, W. H. (1941). *Selfhood and Civilization: A Study of the Self-Other Process*. New York: Macmillan.

Kilpatrick, W. H. (1951). *Philosophy of Education*. New York: Macmillan.

Klein, L. F. (2005). “Educação e Solidariedade: A pedagogia jesuítica hoje”. In: S. G. Pimenta (Org.). *Saberes pedagógicos e a atividade docente*. São Paulo: Cortez, pp. 121-150.

Köche, J.C. (2000). *Fundamentos de Metodologia Científica. Teoria da Ciência e Prática da Pesquisa*. 18. ed. Petrópolis – RJ: Vozes.

Lacerda, B. & Nassar, D. (1949). “Normalista”. *Net* Disponível em: www.vagalume.com.br. Acesso: 01 de setembro de 2006.

Lawton, D. (1980). *The Politics of School Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.

Legrand, L. (1988). *Les Politiques de l'Éducation*. Paris: PUF.

Libâneo, J. (1998). *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez.

- Libâneo, J. (1998).** *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente.* São Paulo: Cortez.
- Louro, G. L. (1997).** *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista.* Petrópolis – RJ: Vozes.
- Louro, G. L. (2001).** *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade.* Belo Horizonte-MG: Autêntica.
- Luzuriaga, L. (1977).** *História da educação e da pedagogia.* 9. ed. São Paulo: Editora Nacional.
- Manacorda, M. A. (1989).** *História da educação: da Antigüidade aos nossos dias.* São Paulo: Cortez.
- Martinez, T. P. & Pascual, C. P. (1998).** *Compreender a sexualidade. Para uma orientação integral.* São Paulo: Paulinas.
- Martins, P. C. R. & Soldatelli, M. M. (1998).** “Sexo e poder: uma reflexão histórica”. In: *Revista Brasileira de Sexualidade Humana.* São Paulo: Iglu, v. 9, nº 1, pp. 30 – 34.
- Matarazzo, M. H. (1993).** *Nós Dois. As várias formas de amar.* São Paulo: Gente.
- Mendonça, A. W. M. (2002).** *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação.* Rio de Janeiro: Editora UERJ.
- Mény, Y. & Thoenig, J. (1989).** *Politiques Publiques.* Paris: PUF.
- Mestieri, J. (2000).** *Do delito de estupro.* São Paulo: RT Editora.
- Mialaret, G. & Vial, J. (1981).** *Histoire mondiale de l'éducation.* Paris: PUF.
- Ministério de Educação e Cultura.** Atos das disposições constitucionais transitórias. Disponível em: www.mec.gov.br.

- Miranda, M. do C. T. de. (1975).** *Educação no Brasil. Esboço Histórico.* Recife: UFPE.
- Mizukami, M. da G. N. (1986).** *Ensino: As abordagens do processo.* São Paulo: EPU.
- Monteiro, A. L. (2002).** *Crimes Hediondos. Textos, comentários e aspectos polêmicos.* São Paulo: Saraiva.
- Moore, R. & Young, M. (2001).** “O conhecimento e o currículo na sociedade da educação: em busca de uma ressignificação”. In: A. Canen & A. F.B. Moreira, (Orgs.). *Ênfases e omissões no currículo.* Campinas – SP: Papirus.
- Moreira, A. F. (Org.). (1997).** *Currículo: questões actuais.* São Paulo: Papirus Editora.
- Moreira, A. F. & Silva, T. T. (Orgs.). (1995).** *Currículo, cultura e sociedade.* São Paulo: Cortez.
- Moreira, A. F. (1990).** *Currículos e programas no Brasil.* São Paulo: Papirus.
- Moreira, A. F. & Macedo, E. F. (Orgs.). (2002).** *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades.* Porto: Porto Editora.
- Morin, E. (1999).** *O Pensar Complexo.* Rio de Janeiro: Garamond.
- Morosini, M. C. (Org.). (2001).** *Professor do Ensino Superior. Identidade, docência e formação.* Brasília, DF: Plano Editora.
- Nascimento, D. M. (2002).** *Metodologia do Trabalho Científico. Teoria e prática.* Rio de Janeiro: Forense.
- Nico, B. (2008)** “Práticas educativas e aprendizagens formais e informais: encontros entre cidade, escola e formação de professores”. In: Inês Bragança et al (Orgs.).

Vozes da Educação: memórias, histórias e formação de professores. Rio de Janeiro: DP et alii Editora. pp. 197-206.

Nico, B. et al (2007) “A qualificação da mulher adulta: a dimensão familiar”. In *Actas do XI Congresso Internacional de Educação Familiar – Família Plural, Educação Singular*. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Niskier, A. (2001). *Educação Brasileira: 500 anos de história.* Rio de Janeiro: Funarte.

Nóvoa, A. (1989). *Os Professores Quem são? Onde vêm? Para onde Vão?* Lisboa: ISEF.

Nóvoa, A. (1991). *Profissão professor.* Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1991). *Vidas de professores.* Porto: Porto Editora.

Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação.* Lisboa: D. Quixote.

Nóvoa, A. (Coord.). (2001). *As Organizações Escolares em Análise.* São Paulo: Nova Enciclopédia.

Nunes, C. & Silva, E. (2000). *A educação sexual da criança. Polêmicas do nosso tempo.* Campinas – SP: Autores Associados.

Olive, A. C. (2002). Histórico da Educação Superior no Brasil. In: Soares M.S. (org.). *Educação Superior no Brasil.* Brasília: CAPES/Unesco, pp. 31-42.

Oliveira, S. L. de. (2001). *Tratado de metodologia científica. Projetos de pesquisa. TGI, TCC, monografias e teses.* São Paulo: Pioneira.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis.* Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (Org.). (2000). *Políticas de integração curricular.* Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2000). *O Neoliberalismo em Educação.* Porto: Porto Editora.

- Paiva, E. V. de (Org.). (2003).** *Pesquisando a Formação de Professores*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Parâmetros Curriculares Nacionais (2001).** *Orientação Sexual*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental.
- Pereira, P. (2002).** “Pesquisa e Formação de Professor”. In: A. G. Queluz. (Org.) *Interdisciplinaridade. Formação de Profissionais da Educação*. São Paulo: Pioneira, pp. 29-56.
- Piletti, N. (1991).** *História da educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Ática.
- Pimenta, S. G. (1988).** *O pedagogo na escola pública*. São Paulo: Loyola.
- Pimenta, S. G. (org.). (1996).** *Didática e formação de professores. Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez.
- Pimenta, S. G. (org.). (1999).** *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Pinar, W. (1995).** *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. (1998).** *Curriculum: new identities*. New York: Peter Lang.
- Pinar, W. (1975).** *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. Berkeley,CA: McCutchan.
- Pinto, Ê. B. (1999).** *Orientação sexual na escola: a importância da psicopedagogia nessa nova realidade*. São Paulo: Gente.
- Pinto, A. L. de T.; et alii. (2000).** *Código Penal*. São Paulo: Saraiva.
- Platão. (2000).** *O Banquete*. São Paulo: Edições 70.
- Platão. (1972).** *Apologia de Sócrates. Eutífron. Críton*. Lisboa: Verbo.

Platão. (1990). *A República*. 6. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pourtois, J. P. & Desmete, H. (1999). *A educação pós-moderna*. São Paulo: Loyola.

Queluz, A. G. (Org.). (2002). *Interdisciplinariedade. Formação de profissionais da Educação*. São Paulo: Pioneira.

Queluz, A. G. (Org.). (2003). *Educação sem fronteiras: em discussão o Ensino Superior*. São Paulo: Pioneira.

Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris: PUF.

Reboul, O. (1989). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: PUF.

Ribeiro, A. (1992). *Currículo: natureza e âmbito*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, D. (1975). *A Universidade necessária*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Ribeiro, M. L. S. (1979). *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. 2. ed. São Paulo: Cortez.

Ribeiro, R. J. (2001). *Humanidades – Um novo curso na USP*. São Paulo: Edusp.

Ribeiro, R. J. (2003). *A Universidade e a Vida Atual*. Rio de Janeiro: Campus.

Richardson, R. J. et alii . (1989). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

Roldão, M. do C. (2000). *A Formação como projecto. Do plano-mosaico ao currículo como projeto de formação*. Santarém: Escola Superior de Educação.

Roldão, M. do C. (2000). *Formar Professores – Os Desafios da Profissionalidade e o Currículo*. Universidade de Aveiro, CIFOP.

- Romanelli, O. de O. (1998).** *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 20. ed. Petrópolis - RJ: Vozes.
- Romanowski, J. P. (2006).** *Formação e Profissionalização Docente*. Curitiba: Ibpx.
- Rosa, J. G. (2006).** *Grande Sertão: Veredas*. São Paulo: Nova Fronteira.
- Sacristán, J. G. (1998).** *O currículo. Uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sacristán, J. G. (1999).** *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas,
- Sacristán, J. G. e Gómez, A. I. (1998).** *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Sadigursky, C. A. (1999).** “A vitimização sexual em crianças e adolescentes: os profissionais da saúde e os aspectos legais”. In: *Revista Brasileira de Sexualidade Humana*. São Paulo: Iglu, v. 10, nº 2, pp. 38 – 51.
- Santomé, J. T. (1998).** *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Santomé, J. T. (1985).** *O curriculum oculto*. Porto: Editora do Porto.
- Santos, B. S. (2005).** *A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. São Paulo: Editora Cortez.
- Santos, M. F. O. (1999).** *Professor-Aluno. As Relações de Poder. Análise do Discurso*. Curitiba: HD Livros.
- Savater, F. (1996).** *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes.
- Saviani, D. (1981).** *Educação; senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez.

- Saviani, D. (1983).** *Educação Brasileira Estrutura e Sistema*. 5. ed. São Paulo: Saraiva.
- Saviani, D. (2000).** *Da Nova LDB ao Plano Nacional da Educação: Por uma outra política educacional*. Campinas – SP: Autores Associados.
- Scmitz, E. F. (1994).** *Os jesuítas e a educação: filosofia educacional da Companhia de Jesus*. S. Leopoldo: Editora Unisinos.
- Scurati, C. (1977).** “Interdisciplinariedad y didáctica: fundamentos, perspectivas realizaciones”. In: Scurati y Damiano. *Interdisciplinaridad y didáctica*. La Coruña: Ed. Adara.
- Scurati, C. (1992).** “Dal Programa allá Programazione: l’ipotesi del curricolo”. In: Frabboni, F. *L’innovazione nella scuola elementare*. Florença: La Nuova Itália. pp. 85-123.
- Silva, C. S. B. da. (1999).** *Curso de pedagogia no Brasil: História e identidade*. Campinas – S.P: Autores Associados.
- Silva, T. T. da. (2000).** *Teorias do Currículo – uma introdução crítica*. Porto: Porto Editora.
- Silva, T. T. da. (2000).** “Depois das críticas do currículo”. In: A. Nóvoa. *A difusão mundial da escola*. Lisboa: Educação.
- Silva, T.T. da (1999).** *Documentos de Identidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. (1996).** *Currículo como prática de significação*. Petrópolis - RJ: Vozes.
- Silva, T. T. (Org.). (2000).** *Identidade e Diferença. A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis – RJ: Vozes.
- Silva, T. T. (Org.). (2000).** *Teoria educacional crítica e tempos pós-modernos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Silva, T. T. & Moreira, A. F. (Orgs.). (1995).** *Territórios contestados. O currículo e os novos mapas políticos e culturais.* Petrópolis - RJ: Vozes.
- Silva, T. T. (1996).** *Identidades terminais.* Petrópolis - RJ: Vozes.
- Silva, T. T. (1999a).** *O currículo como fetiche.* Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. (1999b).** *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica.
- Silva, T. T. (Org.) (1995).** *Alienígenas na sala de aula.* Petrópolis – RJ: Vozes.
- Silva, T. T. (Org.) (2000b).** *O que é, afinal, estudos culturais?* Belo Horizonte: Autêntica.
- Souza, H. P. (1991).** *Convivendo com seu sexo: Pais e Professores.* São Paulo: Paulinas.
- Taylor, F. W. (1990).** *Princípios da Administração Científica.* 8. ed. São Paulo: Atlas.
- Teixeira, A. (2005).** *Ensino Superior no Brasil. Análise e interpretação de sua evolução no Brasil.* Rio de Janeiro: Editora Universidade Federal do Rio de Janeiro.
- Trindade, H. (org.). (2001).** *Universidade em Ruínas.* Petrópolis - RJ: Vozes.
- Trindade, V. M . (s. d.).** *Que metodologias e estratégias para a Formação de Professores na Universidade?* Universidade de Évora: [S. n.].
- Trindade, V. de S. M . & Trindade, M. A. B. (2001).** *A Abordagem Quantitativa em Investigação: Uma Introdução.* Universidade de Évora: [S.n.].
- Triviños, A.N.S. (1987).** *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação.* São Paulo: Atlas.

Tyler, R. W. (s.d). *Princípios básicos de currículo*. Rio de Janeiro: Globo.

Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Tyler, R. W. (1966). "The Objectives and Plans for a National Assessment of Educational Progress." *Journal of Educational Measurement* 3 (spring):1 - 4.

Tyler, R. W. (1968). *The Challenge of National Assessment*. Columbus, OH: Merrill.

Verger, J. (1990). *As Universidades na Idade Média*. São Paulo: Editora UNESP.

Verardo, M. T. (2000). *Sexualidade violentada: as marcas de uma tentativa de destruição*. São Paulo: O Nome da Rosa.

Vitiello, N. (1994). *Reprodução e sexualidade; Um manual para educadores*. São Paulo: CEICH.

Vrissimtzis, N. A. (2002). *Amor, Sexo e Casamento na Grécia Antiga*. São Paulo: Odysseus.

Weeks, J. (2001). "O corpo e a sexualidade". In: G. L. Louro. (Org.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte – MG: Autêntica, pp. 35 – 82.

Werebe, M. J. G. (1998). *Sexualidade, política e educação*. São Paulo: Editores Associados.

Young, M. (1998). *The curriculum of the future. From the "New Sociology of Education" to a critical theory of learning*. London: The Falmer Press.

Young, M. (1971). *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education*. London: Collier-Macmillan.

Zabalza, M. (1987). *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madri: Morata.

Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola.* Rio Tinto: Edições ASA.

Zabalza, M. (1996). *Calidad de la Educacion.* Madri: Morata.

Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.* Lisboa: Educa.

ANEXOS



SECRETARIA DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR- SECTES
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – FUNESA
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS,
EM NÍVEL SUPERIOR,
DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DE ALAGOAS – PGP

PROJETO DE “ESTUDOS INDEPENDENTES”
DO PROGRAMA ESPECIAL DE GRADUAÇÃO DE PROFESSORES – PGP

1. Apresentação e Concepções

O momento atual da FUNESA é marcado pela incessante busca do conhecimento e pela renovação do “saber fazer” educativo. As discussões sobre a construção de uma nova prática pedagógica veio ocupar lugar de destaque entre os coordenadores e professores do PGP. Existe um esforço coletivo para vencer as dificuldades do dia-a-dia capaz de conduzir a uma educação de qualidade. Entretanto, reconhece-se que uma educação de qualidade só se constrói com mudança de mentalidade. Há que se aprender novos conceitos e se contrapor às tradicionais práticas formativas e partir para análise criteriosa da realidade, por meio de estudos teóricos de pensadores e educadores mais comprometidos com uma formação docente competente que responde aos anseios da sociedade.

Entendemos que é possível construir um novo saber ultrapassando os “muros” da Universidade. Ora, se percebemos Universidade como espaço social de extensão e pesquisa; e de multiculturalidade, haveremos de construir um novo projeto educacional que considere os saberes culturais existentes nos alunos e nos professores, que se cultiva novas crenças valores e atitudes da ética moral e profissional.

O processo de formação docente valoriza o aluno como pessoa e como profissional e que para isso há necessidade de se estabelecer na relação pedagógica, o desenvolvimento da criticidade, criatividade da autoformação.

Nesta direção, a transformação social e uma nova prática pedagógica estão também relacionadas aos projetos pedagógicos mais elevados. O que se espera em cada Jornada Pedagógica, é que os temas a serem abordados sejam guiados pela reflexão crítica e pelo esforço de construir coletivamente o conhecimento. Os Estudos Independentes fazem parte do elenco de inovações trazidas pela nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96, como forma de garantir ao acadêmico uma nova perspectiva de ampliar seus estudos, de aprofundá-los e de utilizá-los frente aos desafios do novo modelo educacional.

Os Estudos Independentes serão concretizados através de palestras, mesas redondas, seminários e outras práticas mais avançadas que possam trazer rumos à educação de nosso Estado, sobretudo, melhorar o desempenho acadêmico dessa Universidade e dos Pólos subjacentes.

2. Objetivo

Possibilitar aos participantes (estudantes do PGP/FUNESA) uma intervenção qualificada e crítica sobre questões fundamentais da educação básica e da educação superior, para implementação de ações transformadoras em projetos educacionais.

3. Estrutura Organizacional e Descrição Metodológica do Curso

Para que o Programa possa atingir seus objetivos, propomos uma organização fundamentada em 4 (quatro) eixos articuladores e complementadores, de forma que o participante aprofunde sua compreensão sobre questões maiores do ensino e da aprendizagem tanto da educação básica, quanto da educação superior.

Para cada eixo temático deverão ser elaborados subsídios em forma de textos breves, contendo questões consideradas importantes do ponto de vista dos organizadores de evento, com a perspectiva de dinamizar as discussões e de aperfeiçoar concepções sobre projetos educacionais compatíveis com as necessidades sociais da época.

3.1 - Eixos Temáticos.

Eixo 1 – Avaliação Educacional – Esse eixo enfatiza princípios e concepções trazidas pela LDB e mostra que o assunto, pela natureza e complexidade serve de “pano de fundo” para os demais eixos.

Eixo 2 – Prática Pedagógica – Esse eixo enfatiza princípios e concepções inovadoras trazidas pela nova LDB/96, e por pedagógicas transformações. Parte-se da constatação de uma grande parte dos documentos saem das universidades com uma formação predominante científica, não pedagógica e não orientada para o ensino. Portanto, esse eixo deve descartar a importância da dimensão pedagógica e didática da formação de professores para o desempenho de suas funções. Esta dimensão refere-se ao aprofundamento de conhecimentos que a formação do professor precisa estar comprometida com a realidade em que se trabalha, uma formação que não esteja preocupada apenas com a cultura geral, mas uma formação para

a ação e uma ação para a formação e para intervenção educativa eficaz, tanto na escola quanto na sala de aula.

Eixo 3 – Gestão Democrática na Educação – Este é um eixo importantíssimo a ser tratado na educação. Enquanto um conceito novo e superador do enfoque limitado de administração, se fundamenta sobre a mobilização dinâmica e coletiva do elemento humano, sua energia e competência, como condições básicas e fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino e a transformação da própria escola. Nesse sentido, a FUNESA, através do PGP deverá articular todas as condições meterias e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais das unidades de ensino-pólos do PGP, orientadas para promover efetivamente a aprendizagem dos alunos.

Eixo 4 – Valorização do Magistério. – Este eixo tecnológico de forma que contribua para o desenvolvimento do país e do interior alagoano; especialmente com o aumento das verbas públicas destinadas à pesquisa e à capacitação de profissionais. Ora, sabe-se que a formação dos profissionais do PGP é uma responsabilidade da FUNESA, para alcançar um patamar de qualidade social, política e pedagógica através da função de ensino com pesquisa e das relações entre teoria e prática.

Durante os eventos de “Estudos Independentes” os organizadores deverão se orientar pelas seguintes Diretrizes Curriculares:

- a) a docência á a base da formação profissional do PGP e de todos aqueles que se dedicam ao trabalho pedagógico;
- b) o trabalho pedagógico tem caráter formativo e, por isso merece uma atenção especial;
- c) os conteúdos de formação geral e específica precisam ter uma sólida formação teórica;
- d) a ampla formação cultural enseja a criação de experiências curriculares que permitam relatos de problemas enfrentados no cotidiano da escola;

- e) a incorporação de pesquisa como princípio formativo e de gestão democrática do ensino;
- f) e que a formação continuada dos docentes e dos próprios professores/alunos se caracterizará, principalmente, por encontros coletivos, organizados e sistematizado a partir de necessidades sentidas pelos (as) professores (as) na própria escola onde atuam e terá como objetivo e finalidade a reflexão sobre a prática e na prática cotidiana na sala de aula. Traz no seu bojo a necessidade e a possibilidade de avanço científico.

3.2 Carga Horária de cada evento

O programa consta de 200 horas a ser desenvolvido em 5 Jornadas Pedagógicas de 40 horas cada da seguinte forma:

- 4 horas de palestras fundamentadas em estudo de caso trazido pelos participantes.
- 8 horas de mesa redonda, com no mínimo 2 expositores.
- 10 horas de seminários avançados.
- 8 horas de oficinas pedagógicas.
- 6 horas de trabalhos de grupo.
- 4 horas de relações interpessoais ou dinâmica de grupo.

4. Público Alvo

Professores da Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental que participam do PGP/ Convênio Prefeituras Municipais e FUNESA.

O Programa será desenvolvido em todos os Pólos que venham a ter o PGP.

5. Implementação do Programa

Para implementação desse Programa propomos que haja na comunidade acadêmica uma mobilização dos líderes de classe, dos professores e coordenadores de

Pólos para que as decisões sejam tomadas coletivamente, para que as responsabilidades na execução das ações possam ser compartilhadas.

O programa terá a supervisão da Coordenadora Geral da Prática Pedagógica e Coordenadora Geral Pedagógica e, em cada Pólo, será acompanhado pelos Coordenadores Administrativo e Pedagógico.

5.1 Ações Estratégicas

A equipe técnica do PGP e os Coordenadores de Pólo terão no mínimo duas grandes responsabilidades:

1. Apoiar pedagogicamente o trabalho dos docentes envolvidos nas Jornadas Pedagógicas junto, assegurando-lhes os meios necessários ao andamento do processo educativo.
2. Promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos referidos alunos durante a execução do programa. Para tanto, serão necessários dentre outras, as seguintes atividades:
 - a) fazer levantamento dos temas a serem abordados dentro dos eixos temáticos a serem abordados nas Jornadas Pedagógicas junto aos alunos e aos professores.
 - b) Sugerir nomes de professores que possam participar dos seminários, palestras e mesas redondas.
 - c) Elaborar planejamento estratégico da prática educacional do Pólo para maior eficiência na execução dos eventos e resultados eficazes.
 - d) Mobilizar a Comunidade local, as autoridades constituídas e as autoridades dos municípios Pólo nas atividades de planejamento dos Estudos Independentes a fim de contrair parcerias.

5.2 Ações Centrais do Programa de Estudos Independentes.

O programa de Estudos Independentes é pautado em 5 componentes centrais:

- a) Capacitação do professor-aluno.
- b) Aperfeiçoamento do docente através do aprofundamento em conteúdos e experiências educativas inovadoras relacionadas à Educação Básica e ao projeto pedagógico da FUNESA/PGP.
- c) Monitorias e estágios.
- d) programa de Iniciação Científica.
- e) Avaliação.

a) Capacitação do Professor-aluno.

A capacitação do professor-aluno será realizada por ocasiões das Jornadas Pedagógicas através de:

- a) Reuniões pedagógicas de planejamento e avaliação.
- b) Cursos, seminários, palestras, mesas redondas e oficinas pedagógicas.
- c) Outras a critério do Colegiado do Pólo.

b) Aperfeiçoamento do Docente.

Os docentes deverão ser envolvidos nos Estudos Independentes, ora como palestrante e ora como ministrante de cursos, oficinas, etc, ou mesmo como participante ativo para que possa acompanhar melhor o aluno em sua disciplina.

c) Monitores e Estágios.

Os alunos que mais se destacarem no decorrer dos estudos no PGP, poderão ser selecionados para trabalho de monitoria em turmas iniciantes que venham apresentar dificuldades na aprendizagem de alguns conteúdos e domínio das habilidades. De igual modo, podem participar de projetos educacionais mais avançados na qualidade de Estagiário para casos de docência ou outras atividades na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Esse trabalho deverá ser acompanhado pelos Coordenadores de Pólo, podendo os relatórios finais serem apresentados nas jornadas pedagógicas, por ocasiões das plenárias.

d) Programa de Iniciação Científica.

O Programa de Iniciação Científica diz respeito à iniciação à pesquisa e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática. O desfecho científico considera a existência de uma crise de compreensão por parte dos docentes nas relações entre eles, o conteúdo e os alunos. Logo, a reflexão sobre a realidade observada gera problemas e daí nascem projetos de pesquisa. Isso nos remete a uma compreensão de que a formação profissional não se desvincula da pesquisa. Os alunos que levarem adiante esse projeto poderão ter trabalho considerado como “Estudos Independentes”.

e) Avaliação.

O Programa será avaliado durante todo o processo de implementação dos “estudos Independentes”. Haverá 03 (três) momentos distintos da avaliação:

- a) Antes de iniciar cada etapa da “Jornada Pedagógica” ou de outra qualquer atividade em que o aluno esteja envolvido. Será feita uma avaliação diagnóstica. Essa avaliação será feita mediante o grau de aprofundamento desejado por seus alunos, bem como, levantar subsídios para o planejamento de cada evento.
- b) Durante cada evento o aluno será avaliado mediante critérios de qualidade:
 - 1. Assiduidade e pontualidade.
 - 2. Desempenho das atividades orais e por escrito.
 - 3. Colaboração e participação efetiva nos estudos individual e em grupo.
 - 4. Outros, que a equipe organizadora julgue indispensável ao aproveitamento satisfatório do aluno.
- c) No final de cada evento, haverá uma avaliação de todas as atividades desenvolvidas a partir de critérios definidos, e uma auto-avaliação do

aluno, por escrito, sobre o seu desempenho, o desempenhos dos palestrantes e ministrantes de cursos, seminários e de todo trabalho administrativo do evento.



SECRETARIA DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR- SECTES
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – FUNESA
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS,
EM NÍVEL SUPERIOR,
DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DE ALAGOAS – PGP

**ESTRUTURA CURRICULAR COMUM (SÉRIES INICIAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL E EDUCAÇÃO INFANTIL)**

	DISCIPLINAS	Teoria	Prática como Componente curricular	Estágio	Estudos Independentes	TCC	Carga horária Total	Carga Horária por Modulo
01	Antropologia Social e Educacional	30	-	-	-	-	30	390
02	Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação	60	-	-	-	-	60	
03	Teorias Pedagógicas	90	20	-	-	-	120	
04	Metodologia da Pesquisa Científica	60	20	-	-	-	80	
05	Psicologia do Desenvolvimento	90	10	-	-	-	100	
06	Fundamentos Sociólogos da Educação	60	-	-	-	-	60	410
07	Língua Portuguesa	90	-	-	-	-	90	
08	Leitura e Produção dos Textos	60	20	-	-	-	80	
09	Literatura na Educação	60	-	-	-	-	60	
10	Matemática no Contexto Escolar	60	20	-	-	-	80	
11	Estudos Independentes	-	-	-	40	-	40	
12	Matemática Básica	90	-	-	-	-	90	360
13	Estatística Aplicada à Educação	60	-	-	-	-	60	
14	Educação e Meio Ambiente	60	20	-	-	-	80	
15	Currículo	60	-	-	-	-	60	
16	Educação Especial	30	-	-	-	-	30	
17	Estudos Independentes	-	-	-	40	-	40	
18	Organização da educação Básica	60	20	-	-	-	80	340
19	Pedagogia de Projetos	30	-	-	-	-	30	
20	Projeto político Pedagógico	30	30	-	-	-	60	
21	Gestão Educacional	20	20	-	-	-	40	
22	Educação E Novas Tecnologias	30	-	-	-	-	30	
23	Jogos e Atividades Lúcido-Educativo	30	30	-	-	-	60	
24	Estudos Independentes	-	-	-	40	-	40	
TOTAL DE HORAS								
1.500								

PROGRAMA ESPECIAL PARA GRADUAÇÃO DE PROFESSORES EM NÍVEL SUPERIOR
MATRIZ CURRICULAR POR MÓDULO - BASE COMUM E ESPECÍFICA DAS
SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

	DISCIPLINAS	Teoria	Prática como Componente Curricular	Estágio	Estudos Independentes	TCC	Carga Horária Total	Carga Horária Por Módulo
01	Antropologia Social e Educacional	30	-	-	-	-	30	I 390
02	Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação	60	-	-	-	-	60	
03	Teorias Pedagógicas	90	30	-	-	-	120	
04	Metodologia da Pesquisa Científica	60	20	-	-	-	80	
05	Psicologia do Desenvolvimento	90	10	-	-	-	100	
06	Fundamentos Sociológicos da Educação	60	-	-	-	-	60	II 410
07	Língua Portuguesa	90	-	-	-	-	90	
08	Leitura e Produção de Textos	60	20	-	-	-	80	
09	Literatura na Educação	60	-	-	-	-	60	
10	Matemática no Contexto Escolar	60	20	-	-	-	80	
11	Estudos Independentes	-	-	-	40	-	40	
12	Matemática Básica	90	-	-	-	-	90	III 360
13	Estatística Aplicada à Educação	60	-	-	-	-	60	
14	Educação e Meio Ambiente	60	20	-	-	-	80	
15	Currículo	60	-	-	-	-	60	
16	Educação Especial	30	-	-	-	-	30	
17	Estudos Independentes	-	-	-	40	-	40	
18	Organização da Educação Básica	60	20	-	-	-	80	IV 340
19	Pedagogia de Projetos	30	-	-	-	-	30	
20	Projeto Político Pedagógico	30	30	-	-	-	60	
21	Gestão Educacional	20	20	-	-	-	40	
22	Educação e Novas Tecnologias	30	-	-	-	-	30	
23	Jogos e Atividades Lúcido-Educativos	30	30	-	-	-	60	
24	Estudos Independentes	-	-	-	40	-	40	
25	Geografia no Contexto Escolar	50	-	-	-	-	50	V 850
26	Ciências Naturais no Contexto Escolar	50	-	-	-	-	50	
27	História no Contexto Escolar	50	-	-	-	-	50	
28	História Social, Política e Econômica Geral e do Brasil	60	-	-	-	-	60	
29	Geografia Física, Humana Geral e do Brasil	60	-	-	-	-	60	
30	Ciências Físicas e Biológicas	60	-	-	-	-	60	
31	Pesquisa em Educação Fundamental	60	30	-	-	-	90	
32	Processo de Alfabetização	60	30	-	-	-	90	
33	Estudos Independentes	-	-	-	40	-	40	
34	Estágio I	-	-	200	-	-	200	
35	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC I	-	-	-	-	100	100	
36	Avaliação nas Séries Iniciais	60	-	-	-	-	60	VI 850
37	Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos	50	-	-	-	-	50	
38	Literatura Infanto-Juvenil	40	20	-	-	-	60	
39	Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa	60	20	-	-	-	80	
40	Metodologia do Ensino da Matemática	60	20	-	-	-	80	
41	Metodologia do Ensino da História	40	20	-	-	-	60	
42	Metodologia do Ensino de Geografia	40	20	-	-	-	60	
43	Metodologia do Ensino das Ciências Naturais	40	20	-	-	-	60	
44	Estudos Independentes	-	-	-	40	-	40	
45	Estágio II	-	-	200	-	-	200	
46	Trabalho de Conclusão de Curso – TCC II	-	-	-	-	100	100	
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO		2.00	400	400	200	200	3.200	



SECRETARIA DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR- SECTES
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – FUNESA
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS,
EM NÍVEL SUPERIOR,
DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DE ALAGOAS – PGP

A) BASE COMUM – EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Antropologia Social e Educacional.

Estudo dos conceitos básicos da Antropologia Social enquanto ciência do homem e da diferença. Subdivisões do estudo antropológico no campo intelectual: antropologia física, cultural e social, etnografia e etnologia. Questões indivíduos/sociedade; a presença de grupos diferentes, etnia e padrões culturais na escola e suas relações com o processo educativo.

BIBLIOGRAFIA.

- BERGER. Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção da realidade**. 21. ed. Petrópolis:Vozes, 2002
- CUNHA, M. C. da. **Antropologia do Brasil: mito, história, etnicidade**. São Paulo: Brasiliense/EDUSP. [s.d].
- DURHA, Z.R. et al. **A aventura antropológica. Teoria e Pesquisa**. Rio de Janeiro:Paz e Terra, [s.d].
- LAPLANTE, François. **Aprendendo Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- LEVY, Pierre. **A inteligência Coletiva: Por uma Antropologia dos Ciberespaços**, 3. ed. São Paulo Loyola, 2000.
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- SKLIAR, Carlos; et. al. **Educação & Exclusão: Abordagens social-antropológicas em educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1977.



SECRETARIA DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR- SECTES
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – FUNESA
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS,
EM NÍVEL SUPERIOR,
DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DE ALAGOAS – PGP

Fundamentos Históricos, Filosóficos da Educação

Contextualização de escolaridade e a articulação da escola com o mundo do trabalho. Papel do educador em uma sociedade em mudança. Questões indivíduo/sociedade, a presença de grupos diferentes, etnia e padrões culturais na escola e sua relação com o processo educativo. As correntes filosóficas e suas repercussões no campo da educação e na formação do educador.

BIBLIOGRAFIA.

- ARANHA, Maria Lúcia de. **Filosofia da Educação.** São Paulo: Moderna, [s.d].
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999.
- CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia.** São Paulo: Ática, [s.d].
- GAL, R. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias.** São Paulo: Martins Fontes, [s.d].
- SHUCHODOLSKI, B. A. **Pedagogia e as grandes correntes filosóficas.** Lisboa: Horizontes, 2001.



SECRETARIA DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR- SECTES
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – FUNESA
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS,
EM NÍVEL SUPERIOR,
DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DE ALAGOAS – PGP

Teorias Pedagógicas

Importância das teorias pedagógicas como instrumento de reflexão e contribuição teórico-prática para a tematização e análise da prática docente. Tendências atuais no contexto educacional. Exigências educacionais e o professor da educação básica.

BIBLIOGRAFIA.

BECKER, Fernando. **A epistemologia do professor: o cotidiano da escola.** Petrópolis: Vozes, 1996.

BAYER, Hugo Otto. **O fazer psicopedagógico: abordagem de Reuven Feuerstein a partir de Vygotsky e Piaget.** Porto Alegre: Mediação, 2001

BAZILIO, Luiz Cavaliere; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos.** São Paulo: Cortez, 2003

CANDAU. Vera Maria. **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artemed, 1999.

GHIRALDELLI JR. Paulo. **Didática e Teorias Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002

PERENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

XAVIER, Maria Luisa M.; DALLAZEN, Maria Isabel H. **O ensino nas séries iniciais: das concepções teóricas às metodologias.** Porto Alegre: Mediação, 2001.



SECRETARIA DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR- SECTES
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – FUNESA
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS,
EM NÍVEL SUPERIOR,
DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DE ALAGOAS – PGP

Metodologia da Pesquisa Científica

Universidade, pesquisa e educação. Leitura e técnicas de pesquisa bibliográficas. Ciência, método e conhecimento científico. Problemas de pesquisa e hipóteses. Projeto de pesquisa; elaboração e execução.

BIBLIOGRAFIA.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Atlas, 1995.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **Norma 6023:2000.** Rio de Janeiro: ABNT, 2000.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

LAKATOS, Eva; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MEDEIROS, João Bosco. **Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

PÁDUA, Elisebete Matallo Marcheline de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem técnico-prática.** 6. ed. Campinas – SP: Papirus, 2000.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica e construção do conhecimento.** 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.



SECRETARIA DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR- SECTES
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – FUNESA
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS,
EM NÍVEL SUPERIOR,
DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DE ALAGOAS – PGP

Psicologia do Desenvolvimento.

Influência das diferentes correntes explicativas do desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social nas crianças e adolescentes e sua contribuição no processo de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na educação.** Petrópolis - RJ: Vozes, 1995.

FLAVELL, John; MILLER, Patrícia H., MILLER, Scott A. **Desenvolvimento Cognitivo.** 3. ed. São Paulo: Artemed, 1999.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 1995.

JARDIM, Wagner Rogério de Souza. **Dificuldades de Aprendizagem no Ensino Fundamental.** 9. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Freud e a educação: o mestre do impossível.** 3.ed. São Paulo: Scipione, 1995.

LIMA, Alberto. **Por que Piaget? A Educação pela Inteligência.** 3. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. **Avaliação Psicomotora à Luz da Psicologia da Psicopedagogia.** 2. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e Realidade Escolar: O Problema é de Aprendizagem.** 9. ed. Petrópolis – RJ: 2002.

SISTO, Firmino Fernandes; et. al. **Leituras de Psicologia para Formação de Professores.** 2. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.



SECRETARIA DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR- SECTES
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – FUNESA
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS,
EM NÍVEL SUPERIOR,
DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DE ALAGOAS – PGP

Fundamentos Sociológicos da Educação.

Introdução ao estudo da Sociologia, analisando a temática dos grupos sociais das organizações e instituições, tomando como base teórico-prática a Escola e as demais instâncias que compõem o processo educativo.

BIBLIOGRAFIA.

DURKHEIM, Emile. **Educação e Sociologia** . São Paulo: Melhoramentos [s.d].

HAQUETTE, Tereza Maria Frota. **Metodologia Quantitativa na Sociologia**. 8. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2001.

GUARESCHI, Pedrinho C. **Sociologia Crítica: Alternativas de Mudanças**. 51. ed. Porto Alegre:Edipucrs,2002.

MANACORDA, Mário A. Max. **Max e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, [s.d]

PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. (org). **Educação e Sociedade: leituras de Sociologia da Educação**. São Paulo: Nacional [s.d].

RODRIGUES, Alberto Tosi. **O que você precisa saber: Sociologia da Educação**. 3. ed. Rio de Janeiro:DP&A, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 2000.



SECRETARIA DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR- SECTES
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – FUNESA
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS,
EM NÍVEL SUPERIOR,
DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DE ALAGOAS – PGP

Língua Portuguesa.

Introdução à Teoria da Comunicação. Processos de enunciação: elementos básicos; a enunciação; fundamentos sociológicos, psicológicos e lingüísticos. Funções da linguagem na produção de texto para diferentes finalidades. Abordagem das dificuldades gramaticais quanto ao emprego de palavras e expressões em diferentes tipos de texto. A língua como expressão da leitura e da escrita. Abordagem dos principais aspectos da Fonética. Fonologia e Ortografia. As variantes lingüísticas.

BIBLIOGRAFIA.

BECHARA, Evanildo. **Ensino da Gramática: Opressão? Liberdade?** São Paulo: Ática, 1991.

BENVENISTE. Emile. **Problemas de Lingüística Geral II.** São Paulo: Pontes, 1989

BRANDÃO, Helena Nagamine. **Gêneros do Discurso na escola.** São Paulo: Cortez, 2000.

CASTILHO, Ataliba T. de. **A língua Falada no Ensino de Português.** São Paulo: Contexto, 1998.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. **Nova Gramática do Português Contemporâneo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

INFANTE, Ulisses. **Textos: Leituras e Escritas – Literatura, Língua e Redação.** São Paulo: Scipione, 2000.

NETO, Pasquale Cipro. **Inculta & Bela.** São Paulo: Publifolha, 2000

KOCH, Ingedore G. Villaça. **Argumentação e Linguagem.** São Paulo: Cortez, 1999.



SECRETARIA DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR- SECTES
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – FUNESA
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS,
EM NÍVEL SUPERIOR,
DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DE ALAGOAS – PGP

Leitura e Produção de Texto.

Instrumentação nas áreas de leitura e produção de textos. Leitura como princípios para uma prática na sala de aula. Os diferentes gêneros da leitura. Leitura oral e escrita considerando suas especificidades: a formação do leitor e a função social da linguagem.

BIBLIOGRAFIA

BRANDÃO, Helena Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. **Aprender e Ensinar com Textos Didáticos e Paradidáticos.** São Paulo: Cortez, 2000.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto.** São Paulo: Ática 1990.

_____. **Lições de texto: leitura e redação.** São Paulo: Ática, 1997.

FAULSTICH, Enilde L. de. **Como ler, entender e redigir um texto.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2001

LUFT, Celso Pedro. **Língua a Liberdade: O gigolô das palavras.** Rio Grande do Sul: L&PM, 1985.

INFANTE, Ulisses. **Do Texto ao Texto.** São Paulo: Scipione, 1998.

KOCH, Ingedore Villaça. **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 2000

_____. **Desvendando os Segredos do Texto. 2. ed.** São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Luís Marques de; CARVALHO, Sérgio Waldeck de . **Compreensão e Produção de Textos.** Petrópolis –RJ: Vozes, 1995.

VANOYE, F. **Usos da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.



SECRETARIA DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR- SECTES
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – FUNESA
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS,
EM NÍVEL SUPERIOR,
DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DE ALAGOAS – PGP

Literatura na Educação.

Análise crítica da Literatura Brasileira a partir de 1500, situando-se no tempo histórico e social. Visão geral da Literatura Brasileira. Influências Estrangeiras. A Ideologia Barroca. O Iluminismo. O Teatro Brasileiro.

BIBLIOGRAFIA.

- CASTRO, Maria da Conceição. **Língua e Literatura**. São Paulo: Saraiva, 1993.
- CAMPEDELLI, Sâmara Youssef. **Literatura: História & Texto**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, v.1, 1996
- _____. **Literatura: História & Texto**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, v.2, 1996.
- _____. **Literatura: História & Texto**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, v.3, 1996.
- CARVALHO, Tânia Franco. **Literatura Comparada**. São Paulo: Ática, 1999.
- COUTINHO, Afrânio. **Introdução à Literatura do Brasil**. 12. ed. [S.l.]: Civilização Brasileira, 1976.
- GARCIA, Othom M. **Comunicação em Prosa Moderna**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1986.
- MOISÉS, Massaud. **A Literatura Brasileira através dos textos**. São Paulo: Cultrix, 1994.
- PROENÇA FILHO, Domício. **A Linguagem Literária**. São Paulo: Ática, 1999.
- SOUZA, Roberto Acizelo de. **Teoria da Literatura**. São Paulo: Ática, 2000
- SUSSURIND, Flora. **Qual romance**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1984.
- TODOROV. Tzvetan. **Poética da prosa**. [S.l.]: Signos, [s.d.]



SECRETARIA DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR- SECTES
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – FUNESA
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS,
EM NÍVEL SUPERIOR,
DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DE ALAGOAS – PGP

Matemática no Contexto Escolar.

O ensino da matemática e as principais tendências inseridas nas diretrizes curriculares.

Do currículo idealizado ao currículo praticado. Quadro atual do ensino da Matemática no Brasil. Práticas e concepções dominantes. Análise de livros didáticos. AS conexões internas abordando os diferentes campos do conhecimento: aritmética, álgebra, geometria, estatística e probabilidade.

BIBLIOGRAFIA.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Elo entre as tradições e a modernidade.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FERNANDEZ, D. Aspectos metacognitivos na resolução de problemas de matemática. **Revista Educação Matemática.** Lisboa, 1998

GARDNER, H. **Estrutura da mente: a teoria das inteligências múltiplas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MACHADO, Clarissa S. **Novos Rumos na Aprendizagem da Matemática.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

MACHADO, Nilson José. **Matemática e realidade: Análise dos pressupostos filosóficos que fundamentam o ensino da matemática.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.



SECRETARIA DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR- SECTES
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – FUNESA
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS,
EM NÍVEL SUPERIOR,
DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DE ALAGOAS – PGP

Matemática Básica.

O conhecimento e os fatores que intervêm no processo cognitivos e as etapas fundamentais para se chegar ao domínio dos conceitos matemáticos. Desenvolvimento de capacidade de raciocínio e da consciência crítica. Interação do homem com o seu meio tendo como resultado do saber. Utilização das crianças do abstrato para se chegar ao conceito.

BIBLIOGRAFIA.

- BARBOSA, Ruy Masen. **Descobrimos a Geometria Fractal – para sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- CARRAHER, T. **O método clínico: usando os exames de Piaget.** Petrópolis: Vozes, 1983.
- D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Etnomatemática: Elo entre tradições e a modernidade.** 2. ed. Belo Horizonte:, 2002.
- DUARTE, Newton. **O ensino da matemática na educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 1986.
- FONSECA, Maria da Conceição F. R.; et. al. **O Ensino de Geometria na escola Fundamental – Três questões para a formação do professor dos ciclos iniciais.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- GALBERT, Clarissa Seligman. **Novos rumos na aprendizagem da matemática.** Porto Alegre: Mediação, 2002.
- _____. **Matemática nas séries iniciais: sistema decimal de numeração.** Porto Alegre: Mediação, 1999.
- GUELLI, M. C. **O contrato didático numa proposta pós-piagetiana para a construção do número em construtivismo pós-piagetiano.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.



SECRETARIA DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR- SECTES
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – FUNESA
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS,
EM NÍVEL SUPERIOR,
DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DE ALAGOAS – PGP

Estatística Aplicada à Educação.

Conceitos básicos da Estatística, tanto descritiva quanto inferencial. Importância da aplicação dos conhecimentos da Estatística para a educação e sua aplicação na análise de situações, tanto cotidianas como problemáticas, na educação básica. Dados estatísticos como instrumento para a tomada de decisões. A Estatística como instrumento de pesquisa educacional.

BIBLIOGRAFIA.

- BUSSAB, W.; et. al. **Estatística Básica**. Rio de Janeiro: Atual, [1995?].
- CRESPO, Antônio Arnot. **Estatística Fácil**. São Paulo: Saraiva, [1995?].
- MENDENHALL, W. **Probabilidade e Estatística**. Rio de Janeiro: Campus. V 1 e 2.
- SILVA, Ermes Medeiros; et. al. **Estatística 1**. São Paulo: Atlas, [s.d].



SECRETARIA DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR- SECTES
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – FUNESA
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS,
EM NÍVEL SUPERIOR,
DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DE ALAGOAS – PGP

Educação e Meio Ambiente.

Questões ambientais: breve histórico; perspectivas atuais e futuras. A ecologia como perspectiva social e política crítica do modelo de desenvolvimento econômico e cultural. Conhecimento cidadania e meio ambiente: a Educação Ambiental como uma das atividades que estimulam a participação da população na busca de soluções para os complexos problemas ambientais. A questão ambiental no currículo escolar. Orientações didáticas.

BIBLIOGRAFIA.

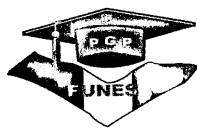
ACOT. P. **História da ecologia.** Rio de Janeiro: Campus.

CURRIE, Karen L. **Meio Ambiente.** Campinas: Papirus.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan; GUERVARA, Arnaldo José de Hoyos; HOEFFEL, João Luiz. **Conhecimento, cidadania e meio ambiente.** Fundação Peirópolis.

MELLO FILHO, Luiz Emygdio. **Meio ambiente e educação.** São Paulo: Gryphus, 1999.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Meio ambiente e a formação de professores.** São Paulo: Cortez.



SECRETARIA DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR- SECTES
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – FUNESA
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS,
EM NÍVEL SUPERIOR,
DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DE ALAGOAS – PGP

Currículo.

Fundamentação teórica sobre os elementos norteadores do currículo para a educação básica. Planejamento, execução e avaliação curricular. Análise de currículos e programas executados em escolas de educação básica. Elaboração de proposta curricular para as Séries Iniciais e proposta de programa baseada nas tendências atuais (PCNs em ação).

BIBLIOGRAFIA.

APPLE, Michel. **Educação e poder.** Tradução de Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. **Ideologia e Currículo.** São Paulo: Brasiliense, 1989.

COLL, César. **Psicologia e Currículo.** São Paulo: Ática, 1987.

MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, Eurides Brito. **Educação Básica Pós – LDB.** São Paulo: Pioneira, 1998.



SECRETARIA DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR- SECTES
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – FUNESA
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS,
EM NÍVEL SUPERIOR,
DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DE ALAGOAS – PGP

Educação Especial.

Aspectos gerais da Educação Especial: conceitos e legislação. Classificação das categorias de excepcionalidades. O portador de necessidades especiais na família e na sociedade. O processo de inclusão para os portadores de necessidades especiais. O papel do educador junto a criança com necessidades educativas.

BIBLIOGRAFIA.

AINSCOW, M. et.al. **Caminhos para as escolas inclusivas.** Lisboa: TIE. [s.d].

KASSAR, M. de. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais.** Campinas – SP: Papirus. [s.d].

MACHADO, Adriana M.; et. al. **Educação Especial em debate.** Casa do Psicólogo.

PAIN, Sara. **Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas. [s.d].

SKLAR, Carlos. (org). **Educação e exclusão: abordagem sócio-antropológica em educação especial.** Porto Alegre: Mediação. [s.d].



SECRETARIA DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR- SECTES
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – FUNESA
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS,
EM NÍVEL SUPERIOR,
DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DE ALAGOAS – PGP

Organização Básica.

Política Educacional Brasileira: retrospectiva histórica e legislação vigente.
Organização e funcionamento do Sistema Educacional Brasileiro.

BIBLIOGRAFIA.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília – DF: Ministério da Educação e Cultura, 1996.

CAMPOS, Maria Regina Machado de. **A Educação nas constituições brasileiras.** São Paulo: Pontes, [s.d].

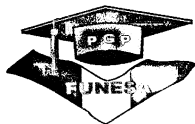
CASTRO, Cláudio Moura. **Educação Brasileira: Consertos e remendos.** Rio de Janeiro: Rocco, [s.d].

CARNOY, Martin; CASTRO, Cláudio Moura. **Como anda a reforma educacional na América Latina.** Rio de Janeiro: FGV, [s.d].

CURY, Carlos Roberto Jamil. **O que você precisa saber sobre Legislação Educacional Brasileira.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DIAS, José Augusto. **Estrutura e Funcionamento da Educação Básica.** São Paulo: Pioneira, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo Plano Nacional de Educação: Por uma outra Política Educacional.** Campinas –SP: Autores Associados, 2000.



SECRETARIA DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR- SECTES
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – FUNESA
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS,
EM NÍVEL SUPERIOR,
DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DE ALAGOAS – PGP

Pedagogia de Projetos

A construção de projetos interdisciplinares na Educação Básica, problematizando e interagindo em situações de aprendizagem de forma coletiva e cooperativa.

BIBLIOGRAFIA.

ANTUNES, Celso. **Um método para o Ensino Fundamental: O Projeto.** 4. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.

GANDI, Adriana Beatriz. **Metodologia de Projetos na Sala de aula: Relato de uma Experiência.** São Paulo: Loyola, 2001.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Interdisciplinaridade: Um Projeto em Parceria.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002.



SECRETARIA DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR- SECTES
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – FUNESA
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS,
EM NÍVEL SUPERIOR,
DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DE ALAGOAS – PGP

Projeto Político Pedagógico.

A escola como espaço da construção do Projeto Político-Pedagógico. Dimensões sócio-políticas e culturais da escola frente ao paradigma do Projeto Político-Pedagógico e suas implicações na prática escolar e social.

BIBLIOGRAFIA.

COSTA, Maria Vorraber. **Escola básica na virada do século: Cultura, política e currículo.** São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político Pedagógico da Escola: Fundamentos para a sua. In: **Autonomia da escola: princípios e propostas.** São Paulo: Cortez, 1997.

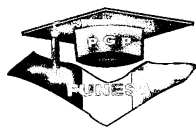
_____. **Concepção Dialética da Educação: Um estudo introdutório.** São Paulo: Cortez, 1986.

GANDI, Danilo; GANDI, Luis Armando. **Temas para um projeto político pedagógico.** Petrópolis – RJ: Vozes, 1999.

GENTILI, Pablo; MECOWAN, Tristan (orgs). **Reinventar a Escola Pública.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2003.

GEMERASCA, Maristela R.; GANDI, Danilo. **Planejamento Participativo na Escola: O que é e como se faz.** São Paulo: Loyola, 2002.

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** São Paulo: Papirus, 1998.



SECRETARIA DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR- SECTES
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – FUNESA
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS,
EM NÍVEL SUPERIOR,
DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DE ALAGOAS – PGP

Gestão Educacional.

A escola enquanto local de trabalho. A função administrativa na unidade escolar: contextualização teórica e tendências atuais. O cumprimento da função social e condições objetivas de trabalho. A autonomia da escola e a participação na gestão escolar.

BIBLIOGRAFIA.

- FERREIRA, Maria Syria Carapeto (org). **A Gestão da Educação na Sociedade Mundializada: Por uma nova Cidadania.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:saberes necessários a prática educativa.** 24.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da Educação.** Porto Alegre: Artemed, 2000.
- LIBÂNEO, José Carlos.**Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática.** Goiânia: Alternativa, 2001.
- NÓVOA, António. (Coord.). **As Organizações Escolares em Análise.** São Paulo: Nova Enciclopédia, 2001.
- VALERIEN, Jean. **Gestão da Escola Fundamental: Subsídios para a Análise e Sugestão.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.



SECRETARIA DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR- SECTES
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – FUNESA
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS,
EM NÍVEL SUPERIOR,
DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DE ALAGOAS – PGP

Educação e Novas Tecnologias.

Contextualização das tendências atuais da tecnologia. Tecnologias na educação e contribuição na formação do professor Informática como ferramenta pedagógica. Internet como fonte de pesquisa. Softwares educativos: análise e aplicação.

BIBLIOGRAFIA.

CASTRO, Raquel. **Informática na Educação: Representações Sociais no Cotidiano.** São Paulo: Cortez, 2002.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. **Educação Tecnológica Desafios e Perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2001.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos; BEHRENS, Marilda. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** São Paulo: Papirus, 2000.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Televisão e escola: conflito ou cooperação.** São Paulo: Cortez, 1991.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças, preparando a escola na era da Informática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

TEIXEIRA, Jãoão. **Mentes e máquinas: Uma introdução à ciência cognitiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.



SECRETARIA DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR- SECTES
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – FUNESA
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS,
EM NÍVEL SUPERIOR,
DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DE ALAGOAS – PGP

Jogos e Atividades Lúdico-Educativas.

Formas de aprendizagem através dos jogos, propiciando o desenvolvimento da confiança em si e o conhecimento de habilidades. Reflexão sobre os fundamentos da educação através da motricidade e análise das direções futuras apoiadas na crítica à realidade.

BIBLIOGRAFIA.

- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação Lúdica: Prazer de Estudar; Técnicas e Jogos Pedagógicos.** São Paulo: Loyola, 2000.
- ANTUNES, Celso. **Jogos para estimulação das Múltiplas Inteligências.** 10. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2002.
- FERREIRA, Carlos Alberto. **Motricidade e jogo na infância.** Rio de Janeiro: Sprint, 1993.
- FRITZEN, Silvino José. **Jogos Dirigidos: Para Grupo, Recreação e Aulas de Educação Física.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2001.
- MACHADO, Marina Marcondes. **Brinquedo e Infância: Um Guia para Pais e Educadores em creche.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2001.
- OLIVEIRA, Vera Barros de (org). **O Brincar e a Criança do Nascimento aos seis anos.** Petrópolis – RJ: Vozes, 2001.
- SILVA, Elizabeth Nascimento. **Recreação – 4 a 5 anos.** Rio de Janeiro: Sprint, 1998.



SECRETARIA DE CIÊNCIAS, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO SUPERIOR- SECTES
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS – FUNESA
PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INFANTIL E ANOS INICIAIS,
EM NÍVEL SUPERIOR,
DESTINADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DE ALAGOAS – PGP

B) PARTE ESPECÍFICA DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Como o objeto da pesquisa é o currículo das Séries Iniciais, então é importante apresentar a parte específica da grade curricular contemplada para esta modalidade no PGP com a finalidade de mostrar que, a Educação Sexual não se faz presente.

Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa.

Problemática que envolve o estudo da Língua Portuguesa, especialmente nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. O estudo da Língua Portuguesa em perspectiva social. O profissional da educação frente ao desafio da realidade atual no campo da pesquisa em Língua Portuguesa.

BIBLIOGRAFIA.

CAGLIARI, Luiz Alberto. **Alfabetização e lingüística**. São Paulo: Scipione, 1990.

COLL, César. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1993.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. São Paulo: Ática, 1993.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Língua Portuguesa**. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

Metodologia do Ensino da Matemática

Reflexões sobre as bases epistemológicas do conhecimento lógico-matemático. Dimensões científicas e metodológicas e sócio-políticas do processo de aprendizagem nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Reflexões analíticas dos livros didáticos. O conhecimento matemático no cotidiano e na escola. O profissional da educação frente aos desafios da realidade atual da pesquisa em Matemática.

BIBLIOGRAFIA.

DANTE, Luiz Roberto. **Didática na resolução de problemas de matemática.** São Paulo: Ática, 1989.

KAMIL, Constance. **A criança e o número.** Campinas –SP: Papirus, 1993.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Matemática.** 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 2001.

ROSA, Ernesto Melo. **Didática da Matemática.** São Paulo: Ática, 1997.

SMOLE, Kátia Cristina Stocco. **Era uma vez na Matemática: uma conexão com a literatura infantil.** São Paulo:IME – USP, [s.d].

TINARI, Fernanda; et al. **Manual pedagógico do professor: 1º e 2º ciclos.** São Paulo: Editora Paulista, 1999.

Metodologia do Ensino de História.

O ensino da História, realidades e perspectivas. Pressupostos teóricos e aplicabilidade no cotidiano escolar. O profissional da educação frente aos desafios da realidade atual no campo da pesquisa em História.

BIBLIOGRAFIA.

BITTENCOURT, Dirce. **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 1997.

BOFF, Leonardo. **Depois de 500 anos – Que Brasil queremos?** Petrópolis RJ: Vozes, 2000.



PENTEADO, Heloisa Dupas. **Metodologia do ensino da História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1994.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **História e Geografia**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 1997.

TRINDADE, Azoilda L. **Multiculturalismo: mil e uma face da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

Metodologia do Ensino da Geografia.

O ensino da Geografia, realidades e perspectivas. Pressupostos teóricos e aplicabilidade no cotidiano escolar. O profissional da educação frente aos desafios da realidade atual no campo da pesquisa em Geografia.

BIBLIOGRAFIA.

BOFF, Leonardo. **Depois de 500 anos – Que Brasil queremos?** Petrópolis – RJ: Vozes, 2000.

PENTEADO, Heloisa Dupas. **Metodologia do ensino da História e Geografia**. São Paulo: Cortez, 1994.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **História e Geografia**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 1997.

TRINDADE, Azoilda L. **Multiculturalismo: mil e uma face da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

Metodologia do Ensino de Ciências Naturais.

As Ciências Naturais e sua contribuição para a finalidade do ensino, e para a construção da cidadania. O profissional da educação frente aos desafios da realidade atual no campo da pesquisa em Ciências.

BIBLIOGRAFIA.

BIZZO, Nélcio. **Ciências: fácil ou difícil?** São Paulo: Ática, 1998.

BRANCO, S. M. **Energia e Meio Ambiente**. São Paulo: Moderna, 1995.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. **Ciências Naturais**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental, 1997.

REIGOTA, Marcos (org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

História no Contexto Escolar.

Reflexão a cerca da História como teoria que tem como objeto a ação humana. A condição humana como resultante do conjunto das relações sociais, que são mutáveis em um contexto histórico-social concreto. A história universal e a brasileira analisadas com referência as suas conexões com o processo de educação. A educação brasileira comparada com aquela do restante do mundo, bem como as relações de dependência e as discrepâncias sobre ela.

BIBLIOGRAFIA.

ANTUNES, Celso. **Marinheiros e Professores**. Petrópolis – Rj: Vozes, 1997.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

GADOTTI, Maria Conceição. **Dialética da Educação**. São Paulo: Cortez, 1983.

IGLESIAS, Francisco. **História Geral e do Brasil**. São Paulo: Ática, 1989.

MARROU, Henri Irenée. **História da Educação na Antiguidade**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1973.

História Social, Política e Econômica Geral e do Brasil

Conceitos básicos. Caracterização de problemas econômicos. Linhas de formação da economia capitalista. Demanda, oferta de formação de bens e fatores de produção no mundo e no Brasil.

BIBLIOGRAFIA.

BANDECCHI, Pedro Brasil. **História Econômica e administrativa do Brasil**. [S.l.]: Didática e Radiante AS, 1991.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. 2.ed. São Paulo:Zahar, 1982.

JACQUES, Aquino- Denise – Oscar. **História das sociedades modernas as sociedades atuais**. Rio de Janeiro: Editora Livro Técnico, 1982.

LOBO, Raddock. **História Geral do Brasil**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1983.

PRADO, Caio Júnior. **História econômica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

Geografia Física e Humana Geral e do Brasil.

As diferentes abordagens da Geografia Física e Humana Geral do Brasil, focalizando os aspectos tradicionais que se preocupam com o estado tal como ele se organiza no espaço, assim como alternativas que abordem fenômenos políticos nas mais diversas acepções: uma geografia social que trate do poder das desigualdades econômicas sociais e especiais. Análise dos processos históricos econômicos e sociais e suas influências a organização do território espacial brasileiro.

BIBLIOGRAFIA

ANDRADE, Manuel Corrêa de. **Geografia Econômica**. 12. ed. São Paulo: Atlas, 1977.

BECKER BERTHA, K.; et. al. **A Geografia política do desenvolvimento sustentável**. [S.l.]: Editora VERJ, 1997.

COSTA, Wanderley Messias. **O Estado e as políticas territoriais no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1988.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de ; et al. **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1986.

Geografia no Contexto Escolar.

O homem e o espaço geográfico: contextualização histórica, política e econômica. A construção do conhecimento e a articulação de conceitos-chaves de espaço e tempo.

BIBLIOGRAFIA.

ALBUQUERQUE, Zeres. **Geografia de Alagoas**. Maceió: SERGASA, 1975.

ANDRADE, Manuel Correia de; SETTE, Hilton. **Geografia do Brasil: Região Nordeste**. São Paulo: Editora do Brasil, [s.d].

DINIZ, José A. **Geografia da Agricultura**. 2. ed. São Paulo: Diel, 1980.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo Capitalista de Produção e Agricultura**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1987.

SARMENTO, A.C. **Vegetação de Alagoas**. Salvador: Radam/Brasil, 1983.

Ciências Naturais no Contexto Escolar.

A ciência numa perspectiva histórica. A reação do homem na natureza. Educação ambiental e cidadania. Noções básicas para questão ambiental: meio ambiente e seus elementos, sustentabilidade e diversidade. Análise do livro didático de ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

BIBLIOGRAFIA.

PASSOS, Luciana; MARTINS, André. **Alegria de saber**. São Paulo: Scipione, [s.d.].

LACREU, L.; RUBEL, D.; GUAHNON, E. **Ciências Biológicas**. 3. ed. Buenos Aires: Santillana, 1990.

LEVINAS, M. **Ciências com criatividade**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1986.

TEREZA, Maria; et al. **Marcha criança**. São Paulo: Scipione, [s.d].
VASCONCELOS, S. J. **Regiões Naturais do Nordeste. O meio e a civilização**. Recife: CONDEPE, 1971.

Ciências Físicas e Biológicas.

Identificação dos principais fatores bióticos e abióticos do planeta. Suas relações e mecanismos mutacionais. Origem e desenvolvimento da vida. Reflexão e questionamento sobre a seleção das ciências que estudam os recursos naturais. Evolução dos seres vivos ao longo dos anos.

BIBLIOGRAFIA.

BARNES, R.D. **Invertebrates Zoology**. Filadélfia: W.B. Sandres, 1978.

BEIGUELMAN, B. **Citogenética Humana**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

CORSON, W. H.; et .al. **Manual Global de Ecologia**. São Paulo: Augustres, 1993.

JUNQUEIRA, L. C.; CARNEIRO, J. **Noções básicas de Citologia, Histologia e Embriologia**. São Paulo: [s.n], 1981.

LACREU, L.; RUBEL, D.; GUAHNON, E. **Ciências Biológicas**. 3. ed. Buenos Aires: Santillana, 1990.

Avaliação nas Séries Iniciais

Contextualização histórica e fundamentos através da avaliação. Relações entre objetivos conteúdos, metodologia e avaliação no contexto do processo ensino-aprendizagem. O papel do erro na avaliação.

BIBLIOGRAFIA.

HOFFAMAN, Jussara. **Avaliação: mitos e desafios. Uma perspectiva construtiva**. Porto Alegre Mediação, 1991.

HOFFAMAN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1996.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens, entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Fundamentos da Educação de Jovens e Adultos.

Concepção, evolução e forma atuais de educação de jovens e adultos numa perspectiva de educação popular sob a ótica das diretrizes curriculares.

BIBLIOGRAFIA

ABRANTES, Paulo. **Avaliação e Educação Matemática.** Série Reflexões em Educação Matemática. MEM/USU – GEPEM, [s.d.].

ALMEIDA, Adriano Pedrosa. **Matemática – Ensino Fundamental.** Núcleo de Ensino Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular – Centro de Educação. Recife: EFPE, 1988.

BAKHTIN, Michail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** São Paulo: Aucitec, 1990.

BALDINO, Roberto R. **O Mundo real e o dia-a-dia na produção dos significados matemáticos.** Rio Claro: Unesp grupo de Pesquisa-ação em Educação Matemática, 1994.

CARVALHO, Marlene. **Guia prático do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 1995.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A interação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1992.

Processo de Alfabetização

O exercício da função da alfabetização. Caracterização da alfabetização como processo de construção do conhecimento pelo aluno e que o erro seja abordado também como elaboração de hipóteses que o mesmo faz para aprender e escrever evoluindo às formas convencionais da língua. Concepção e prática do educador como incentivador de processos de alfabetização.

BIBLIOGRAFIA.

BARBOSA, José. **Alfabetização e leitura.** São Paulo: Cortez, 1990.

BISCOLLA, Vilma Melo. **Construindo a alfabetização**. São Paulo: Pioneira, 1991.

CAVALCANTI, Zélia; (org). **Alfabetizando**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997

FELL, Sauseau; TEREZINHA, Izelda. **Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo**. 12. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 1990.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em processo**. São Paulo: Cortez, 1986.

Pesquisa em Educação Fundamental

A importância da pesquisa no contexto da educação fundamental. A investigação das realidades educativas; evolução da investigação educativa no Brasil; tipos de investigação em educação, especificamente nas Séries Iniciais do ensino fundamental. O profissional frente aos desafios da realidade atual no campo da pesquisa.

BIBLIOGRAFIA.

CAETRO, Cláudio de Moura. **A prática da pesquisa**. São Paulo: McGraw-Hill, [s.d.].

FAZENDA, Ivani; (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, [s.d.].

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, [s.d.].

MINAYO, Maria Cecília de Souza; (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis – RJ: Vozes, [s.d.].

Literatura Infanto-Juvenil.

O programa de Literatura Infanto-Juvenil está orientado para a formação de um professor que contribua na expansão do uso da linguagem; na utilização de diferentes registros, inclusive os mais formais da variedade lingüística; conhecimento e respeito das diferentes variedades lingüísticas de português falado; compreensão de textos orais e escritos com os quais os alunos se defrontam em diferentes situações de

participação social; valorização da leitura como fonte de informação, via de acesso aos mundos criados pela literatura a possibilidade de função estética; utilização da linguagem como instrumento de aprendizagem.

BIBLIOGRAFIA.

CARVALHO, Bárbara V. de. **A literatura infantil: visão histórica e crítica.** São Paulo: Global, [s.d.].

HELD, Jaqueline. **O imaginário no poder. As crianças e a Literatura Fantástica.** São Paulo: Summus, [s.d.].

JESVALDO, A. **A literatura infantil.** São Paulo: Cultrix/EDUSP, [s.d.].

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura.** São Paulo: Brasiliense, [s.d.].

_____. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira – histórias: autores e textos.** São Paulo: Global, [s.d.].

**CONVÊNIO QUE ENTRE SI CELEBRAM A
FUNESA - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE ALAGOAS E O MUNICÍPIO
DE MARECHAL DEODORO COM VISTAS
A PARTICIPAÇÃO NO PGP -PROGRAMA
ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL, SÉRIES INICIAIS EM
NÍVEL SUPERIOR, DESTINADA AOS
PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO
ESTADO DE ALAGOAS**

A FUNESA - FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS, Instituição Educacional Estadual, vinculada a Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Superior do Estado de Alagoas, com personalidade jurídica de direito público, sediada em cidade de Arapiraca/AL., na Avenida Governador Luiz Cavalcante s/nº, representada por seu Diretor Presidente, **Prof. José Guedes Filho**, CPF - 018844844-68 , RG 5.456 OAB/AL., doravante denominada FUNESA, e o **MUNICÍPIO DE MARECHAL DEODORO**, representado por seu Prefeito Municipal **Sr. José Danilo Dâmaso de Almeida**, CPF -020.903.334-72, RG 99.231 SSP/AL, doravante denominada **MUNICÍPIO**, celebram o presente Convênio de participação, de acordo com as cláusulas e condições seguintes:

CLÁUSULA PRIMEIRA - Tendo em vista o relevante papel das instituições convenientes para a promoção da capacitação dos professores da educação básica da rede pública municipal de ensino, a FUNESA e o **MUNICÍPIO** comprometem-se a participar do **PGP - PROGRAMA ESPECIAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL , SÉRIES INICIAIS EM NÍVEL SUPERIOR, DESTINADA AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DO ESTADO DE ALAGOAS**

CLÁUSULA SEGUNDA -.0 Programa a que se refere a cláusula anterior está regulamentado pela Resolução CP/CNE n.º 1, de 30 de Setembro de 1999 , artigo 6º, incisos I e II considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas "c" e "h" da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95, e propostas de Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores de Educação Básica, em curso de nível superior (maio/2000), pela Portaria nº 22 oriunda do Conselho Universitário Provisório da FUNESA, complementada pelo Edital nº 02/01 de 19 de Novembro de 2001 da Comissão Organizadora do Processo Seletivo da FUNESA , pela Resolução nº

do Conselho Estadual de Educação do Estado de Alagoas, e pela Portaria nº 024/02-GS de 24/07/2002 da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Educação Superior - SECTS do Estado de Alagoas, de cujos teores, pela presente cláusula, atesta o **MUNICÍPIO** ter pleno conhecimento.

CLÁUSULA TERCEIRA - Para a consecução dos objetivos do presente convênio, a FUNESA, nos estritos termos da Resolução e do Edital a que se refere a cláusula anterior, compromete-se a:

- a) oferecer vagas, em Programa de Licenciatura, para **FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, SÉRIES INICIAIS EM NÍVEL SUPERIOR**, da rede pública vinculados ao **MUNICÍPIO**;
- b) realizar o Processo Seletivo dos candidatos devidamente inscritos às vagas ofertadas;
- c) realizar cadastramento e matrícula em disciplinas no **PGP** para o qual o candidato vier a ser classificado, mediante termo aditivo constando a listagem dos aprovados e que fará parte integrante deste convênio, garantindo-lhe condições de ensino-aprendizagem no mesmo padrão que oferece aos cursos seriados;
- d) avaliar, sistematicamente, ao longo da realização do **PGP**, com a colaboração do **MUNICÍPIO**, o desempenho acadêmico dos candidatos classificados no Processo Seletivo e devidamente matriculados nos seus respectivos cursos;
- e) avaliar o **PGP**, com a colaboração do **MUNICÍPIO**, ao final de cada ano letivo, tendo em vista a continuidade do Programa;
- f) quando solicitada pelo aluno integrante do **PGP**, emitir certificados e quaisquer outros documentos institucionais que comprovem participação e desempenho acadêmicos, bem como emitir o diploma de graduação, de conformidade com a lei vigente.

CLÁUSULA QUARTA - O **MUNICÍPIO** compromete-se, no âmbito da rede pública de ensino de sua competência, a:

- a) fornecer ao professor integrante de sua rede pública de ensino, interessado em candidatar-se às vagas do **PGP**, e quando por ele requeridos, documentos que atestem a validade de cada uma das seguintes condições para o mesmo:

I) ser professor do quadro permanente da Secretaria de Educação ou órgão equivalente e estar atuando em sala de aula;

II) estar em efetivo exercício do magistério, na Rede Pública de Ensino, há, pelo menos, 02 (dois) anos;

III) dispor de um período de atividade no exercício do magistério correspondente a, no mínimo, 04 (quatro) anos para poder requerer a aposentadoria;

b) efetuar, por intermédio do candidato, o pagamento da taxa de inscrição para as vagas do Processo Seletivo dos professores vinculados à respectiva Secretaria de Educação, interessados no **PGP**, e que satisfaçam às pré-condições estabelecidas pela Resolução nº.2001, do Edital de Seleção , através de depósito na conta bancária nº 15718-x , agência 0542-8. do Banco do Brasil, em favor da FUNESA.

c) a FUNESA fornecerá ao **Município** o código de depósito a ser utilizado no ato do depósito.

d) a cada período letivo, se necessário, e por recomendação da respectiva Coordenação de Curso de Graduação do **PGP** da FUNESA, realizar ajustes na carga horária de trabalho do professor, aluno do **PGP** , com a anuência do mesmo, a fim de que possa integralizar seu curso de graduação, no turno para o qual foi selecionado, no tempo determinado pela Resolução que rege seu curso;

e) conceder auxílio financeiro a cada professor matriculado no **PGP**, no valor líquido de R\$ 67,66 (sessenta e sete reais e sessenta e seis centavos) pelo período de 36 (trinta e seis) meses , creditados mensalmente os valores na conta bancária da FUNESA constante no item b , correspondentes aos meses letivos estabelecidos no calendário divulgado pela FUNESA;

f) realizar esforços, no âmbito do respectivo Sistema de Ensino e dos demais órgãos governamentais a que esteja vinculada, no sentido de que o professor, integrante do **PGP**, possa ascender funcionalmente na carreira do magistério, após concluído o curso;

g) avaliar, sistematicamente, em colaboração com a FUNESA, a prática pedagógica do professor da rede pública, em seu local de trabalho, ao longo do período em que ele estiver realizando Programa de Licenciatura, objetivando aproveitar esta experiência como atividade curricular.

CLÁUSULA QUINTA - Compete à FUNESA aplicar os recursos que lhe forem repassados exclusivamente nas ações consoantes aos objetivos deste Convênio e de outras necessidades administrativas e pedagógicas da FUNESA , devendo, para tanto, manter a conta bancária citada na Cláusula Quarta, alínea b, que será movimentada com a autorização expressa do Diretor-Presidente da FUNESA junto com um ou mais diretor ou secretário por ele indicado;.

Parágrafo Único - Obriga-se, também, a FUNESA, a manter atualizados os registros contábeis dos recursos repassados inerentes a este Convênio, bem como, da edição de

CLÁUSULA SEXTA - Qualquer divulgação das atividades decorrentes deste Convênio deverá sempre fazer menção à cooperação ora acordada. A publicidade dos atos praticados em função deste Convênio deverá restringir-se a caráter educativo, técnico-científico ou de orientação social, dela não podendo constar nomes, símbolos ou imagens que caracterizem promoção pessoal de autoridades ou de servidores públicos.

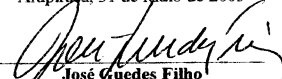
CLÁUSULA SÉTIMA - O presente Convênio entra em vigor na data da sua assinatura e se estenderá até que o último professor integrante da Secretaria de Educação/MUNICÍPIO, aluno do PGP, conclua seu Curso ou venha a ter cancelado o seu vínculo com a FUNESA.

CLÁUSULA OITAVA - Por iniciativa de qualquer uma das partes convenientes e com a anuência de ambas, o presente Convênio poderá, a qualquer tempo de sua vigência, sofrer alterações, desde que razões de natureza legal, administrativa ou técnica assim aconselhem, preservando-se sempre os objetivos expressos na Cláusula Primeira, bem como poderá ser rescindido de comum acordo entre as partes, desde que o proponente notifique o outro partícipe, por escrito, com antecedência mínima de 90 (noventa) dias, resguardado aos alunos já matriculados, o direito à conclusão do Curso, que assumirão os custos financeiros vincendos em documento próprio a ser firmado com a FUNESA, aditivando-se a este instrumento e mantendo assim, todas as vantagens previstas neste Convênio.

CLÁUSULA NONA — Para dirimir quaisquer controvérsias decorrentes da execução deste Convênio, quando não for possível uma solução consensual, fica eleito o foro da Comarca de Arapiraca/AL., com renúncia a qualquer outro, por mais privilegiado que seja.

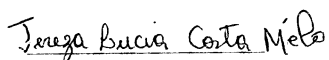
Estando assim justas e acordadas, firmam o presente Convênio em 04 (quatro) vias de igual teor e forma, na presença das testemunhas abaixo, nomeadas e subscritas.

Arapiraca, 31 de Maio de 2003


José Guedes Filho
Diretor-Presidente da FUNESA


Sr. José Danilo Damaso de Almeida
Prefeito de Marechal Deodoro

Testemunhas:


Tereza Lucia Costa Melo